

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**SUPERVISÃO, LIDERANÇA E TRABALHO
COLABORATIVO NOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO
EXTERNA DAS ESCOLAS**

Paula Cristina Sim Sim dos Santos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Área de Especialidade em Supervisão e Orientação da
Prática Profissional**

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Maria João Mogarro

2015

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade

(1946-2008- escritor e professor de literatura, in *O medo: o maior gigante da alma*)

AGRADECIMENTOS

Aos professores e colegas de mestrado pelos contextos de aprendizagem enriquecedores que me proporcionaram, em especial à Clara cuja disponibilidade e camaradagem permitiram que se transformasse numa amiga.

À Professora Doutora Maria João Mogarro pela sua disponibilidade e por me ajudar a refletir, obrigando-me a desatar os nós que se me apresentaram ao longo deste caminho de dúvidas e incertezas.

A todos os meus amigos, sobretudo àqueles que estiveram mais próximos durante a elaboração deste trabalho, mas também a todos os outros que sempre se mostraram recetivos aos meus desabafos, acompanhando-me pacientemente neste percurso.

Aos Meus por tudo aquilo que as palavras não conseguem descrever...

RESUMO

A avaliação externa das escolas (AEE), regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 31/2002, de 21 de dezembro, surge em consonância com as políticas educativas adotadas no sentido de se promover a avaliação institucional como um instrumento de melhoria e regulação da organização escolar. A crescente necessidade de prestação de contas irá obrigar a fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas. O presente estudo está alicerçado em três grandes temáticas que se articulam de forma sistemática e sistémica na instituição escolar: supervisão, liderança e colaboração, centrando-se na análise das dinâmicas que são exercidas em meio escolar nos domínios da Prestação do Serviço Educativo e Liderança para as relacionar com as classificações atribuídas pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), entidade responsável pela avaliação externa das escolas. Pretende-se também lançar um olhar ao impacto que o modelo avaliativo em estudo teve na melhoria dos processos, através da análise comparativa das classificações atribuídas no 1.º e no 2.º ciclo avaliativos.

Partindo de um paradigma qualitativo de investigação com recurso a métodos qualitativos e quantitativos na análise da informação recolhida, a investigação consubstanciou-se na análise dos produtos de atividade da AEE – os relatórios de escolas da responsabilidade da IGEC - tendo sido, para o efeito, selecionados quarenta e quatro relatórios correspondentes a vinte e duas escolas da área da Grande Lisboa, nos domínios da Prestação do Serviço Educativo e Liderança.

Do estudo, emergiram várias conclusões das quais se destacam as seguintes: as dinâmicas supervisivas e colaborativas em contextos escolar caracterizam-se pelo seu caráter normativo, burocrático e formal, centrado no desempenho de funções que lhes são prescritas, quer a nível externo, quer a nível interno; o modelo de liderança prevê uma partilha dos processos de tomada de decisão e de responsabilidades, que originam lideranças múltiplas que deverão assumir uma visão prospetiva do desenvolvimento escolar. As dinâmicas valorizadas nas escolas são as que assumem um questionamento contínuo e sistemático sobre as suas práticas e resultados; os aspetos avaliados com melhor desempenho situam-se na gestão dos recursos humanos e os mais frágeis são o trabalho realizado ao nível da articulação e sequencialidade.

Palavras-Chave: Supervisão; Liderança, Trabalho Colaborativo; Avaliação Externa de Escolas.

ABSTRACT

School external evaluation regulated by Decree n. °31/2002, of December 21, emerges aligned with educational policies adopted to promote institutional evaluation as an instrument of improvement and regulation of school organization. The growing necessity of accountability will urge schools to endorse a systematic questioning of the quality of their practices. The recent study builds on the three main themes which are expressed in a systematic and systemic way in the school institution: supervision, leadership and collaboration. This paper focus on the analysis of the dynamics that are put into action in a school-based environment within the areas of the Provision of Educational Services and Leadership, relating them with the evaluation issued by Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), the responsible body for implementing school external evaluation. It is also intended to look back over the impact that this evaluation model had on the improvement of processes throughout a comparative analysis of the evaluation issued in the 1st and 2nd evaluation cycles.

Based on a qualitative paradigm of investigation, applying qualitative and quantitative methods in the analysis of the collected information, this research focused on the analysis of the outcomes of AEE activities - 44 reports, corresponding to 22 schools of the Greater Lisbon area in the sphere of Provision of Educational Services and Leadership were selected for this purpose.

From this research, several conclusions can be drawn up, from which the following stand out: The supervision and collaborative dynamics of the school contexts can be characterized through its normative, bureaucratic and formal character, focusing on the performance of the functions prescribed, either externally, or, internally; the leadership model shows a process sharing of decision making and responsibilities, that originate multiple leaders which should adopt a prospective vision of school development. The stand out dynamics in schools are the ones that assume a continuous and systematic questioning about its practices and results; the aspects which were evaluated with the best performance can be found in the human resources management department and the weakest ones would be the efforts made on combined and sequential level.

Key words: supervision, leadership, collaborative work, schools external-evaluation

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	II
Resumo.....	III
Abstract.....	V
Índice geral.....	VII
Índice de quadros.....	X
Índice de figuras e gráficos	XI
Lista de abreviaturas.....	XII
INTRODUÇÃO	1
1.1. Problema, questões de investigação e objetivos	3
1.2. Organização da dissertação.....	6
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
Capítulo 1 – Perspetivas teóricas sobre supervisão	9
1.1. Supervisão – um conceito em evolução	9
1.2. A escola reflexiva e aprendente.....	12
1.3. A <i>Ilusão</i> da reflexão.....	16
1.4. A supervisão na escola reflexiva	18
1.5. O papel dos supervisores na escola que aprende.....	19
1.6. A supervisão em contexto escolar – a <i>praxis</i>	21
1.7. Supervisão e liderança escolar.....	24
Capítulo 2 – O trabalho colaborativo na prática docente.....	29
2.1. O conceito de cultura docente.....	29
2.2. As culturas de ensino.....	30
2.2.1. A cultura do individualismo.....	30
2.2.2. Culturas de colaboração e colegialidade.....	33
2.2.3. A colegialidade artificial.....	37
2.2.4. A cultura balcanizada.....	37
2.3. A prática reflexiva nas culturas de colaboração.....	38
2.3.1. Os departamentos curriculares como unidades de colaboração.....	39
2.4. A <i>Ilusão</i> da colaboração.....	40
2.5. A reforma adiada	41
Capítulo 3 – A avaliação externa das escolas	43
3.1. O enquadramento externo.....	43
3.2. O enquadramento interno.....	45

3.2.1. Os processos de autonomia.....	48
3.3. O modelo de avaliação externa.....	50
3.4. O quadro referencial	52
3.5. Os objetivos.....	55
3.6. O processo de avaliação.....	56
3.7. Avaliação externa das escolas: que futuro?	57
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	59
Capítulo 1 – Metodologia.....	60
Opções metodológicas.....	60
1.1.1. Desenho de pesquisa.....	60
1.1.2. Descrição do estudo	61
1.2. Seleção e caracterização da amostra.....	62
1.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	63
1.3.1. A análise documental.....	63
1.4. Tratamento dos dados.....	65
1.4.1. Análise de conteúdo.....	65
1.4.2. Justificação dos domínios de análise, categorias e subcategorias.....	68
Capítulo 2 – Apresentação e análise dos dados.....	77
2.1. Leitura interpretativa dos resultados da avaliação.....	77
2.2. Prestação do Serviço Educativo.....	81
2.2.1. Domínio de análise 1 – Articulação e Sequencialidade.....	81
2.2.2. Domínio de análise 2 – Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens.....	86
2.2.3. Domínio de análise 3 – Exercício da autoridade	91
2.2.3.1. Assembleia de Escola/Conselho Geral.....	92
2.2.3.2. Conselho Executivo/Diretor.....	92
2.2.3.3. Lideranças Intermédias.....	94
2.2.3.4. Desenvolvimento Profissional.....	95
2.2.4. Domínio de análise 4 – Balanço	96
2.2.5. Domínio de análise 5 – Impacto da avaliação externa	99
2.3. As classificações mais elevadas.....	102
2.3.1. Prestação do Serviço Educativo.....	104
2.3.2. Liderança	106
2.4. Colaboração <i>Versus</i> Cooperação	107

Capítulo 3 – Discussão dos Resultados e Conclusões	112
3.1. Articulação e sequencialidade.....	112
3.2. Monitorização e avaliação das aprendizagens.....	113
3.3. Exercício da autoridade.....	115
3.4. Pontos fortes e áreas de melhoria.....	118
3.5. O impacto da avaliação externa	119
3.6. Conclusão.....	120
PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
1. Reflexão pessoal	125
2. Limitações do estudo.....	126
3. Sugestões para futuras investigações.....	127
REFERÊNCIAS	129
Referências bibliográficas	130
Referências legislativas	144
APÊNDICES.....	146

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação do 1.º e 2.º referenciais da AEE.....	54
Quadro 2 – As etapas da avaliação externa.....	57
Quadro 3 – Estrutura da análise dos dados.....	66
Quadro 4 – Domínio de análise 1 – Articulação e sequencialidade.....	68
Quadro 5 – Domínio de análise 2 – Monitorização e avaliação das aprendizagens.....	70
Quadro 6 – Domínio de análise 3 – Exercício da autoridade	71
Quadro 7 – Domínio de análise 4 – Balanço.....	72
Quadro 8 – Domínio de análise 5 – Impacto da avaliação externa	73
Quadro 9 – Análise comparativa das classificações atribuídas pela IGEC nos dois ciclos avaliativos.....	77
Quadro 10 – Estrutura de análise – Prestação do Serviço Educativo	82
Quadro 11 – Estrutura de análise – Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	87
Quadro 12 – Estrutura de análise – Exercício da autoridade	91
Quadro 13 – Estrutura de análise – Balanço	96
Quadro 14 – Estrutura de análise – Impacto da avaliação externa.....	100
Quadro 15- Evolução das classificações do 1.º ciclo para o 2.º ciclo avaliativo.....	102
Quadro 16 – As classificações mais elevadas.....	103
Quadro 17 – Colaboração <i>Versus</i> Cooperação.....	108

ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Desenho de pesquisa.....	61
Figura 2 - Codificação dos relatórios depois de importados para o <i>NVivo10</i>	74
Figura 3 – Definição dos Domínios de Análise no <i>Nvivo10</i>	75
Figura 4 - Exemplo do processo de categorização (CAT) e subcategorização (SUB) dos dados com recurso ao <i>NVivo10</i>	76
Gráfico 1 - Classificações por domínio – Prestação do Serviço Educativo.....	79
Gráfico 2 - Classificações por domínio – Liderança.....	79
Gráfico 3 - Comparação das classificações do 1.º ciclo avaliativo.....	80
Gráfico 4 - Comparação das classificações do 2.º ciclo avaliativo	80
Gráfico 5 – Pontos fortes e áreas de melhoria	96

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Avaliação Externa de Escolas

CAT – Categoria

CE - Conselho Executivo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP - Conselho Pedagógico

IGE – Inspeção-Geral de Educação

IGEC - Inspeção-Geral de Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

SUB - Subcategoria

INTRODUÇÃO

A atividade escolar só faz sentido se estiver subordinada ao modo como os professores ensinam e os alunos aprendem. Atualmente é consensual, entre os investigadores e nas políticas educativas adotadas, considerar a escola como um fator determinante na melhoria da aprendizagem dos alunos. É de notar, no entanto, que a análise e compreensão da escola enquanto organização são preocupações relativamente recentes, estando marcadas pela emergência de uma sociologia das organizações escolares com uma "nova" perspetiva de análise: entre a abordagem *micro* (a sala de aula) e abordagem *macro* (o sistema de ensino), surge o nível *meso* de compreensão e de intervenção (Nóvoa, 1992a). É neste nível que se situa o espaço organizacional da escola, o cenário onde a ação pedagógica acontece, com todos os intervenientes da comunidade educativa, mas com os professores a assumirem um papel central. Não se pode pensar os docentes descontextualizados do espaço onde estes desenvolvem grande parte da sua atividade profissional, a escola. Importa, pois, compreender a sua cultura organizacional e os processos de liderança de topo e intermédios, que são fundamentais no estímulo profissional e na aprendizagem em equipa.

Neste âmbito, a avaliação externa das escolas é o primeiro instrumento de que dispomos para conhecer melhor as escolas públicas e as dinâmicas que aí desenvolvem, tendo como principal objetivo a melhoria da escola enquanto instituição. Mas, para que esta se verifique, terá de existir a montante um conjunto de processos de trabalho dentro das instituições escolares que se repercutam efetivamente em esforços de melhoria. Foi com o objetivo principal de fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e resultados que se publicou a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação da educação do ensino não superior.

A publicação desta Lei surge no contexto do discurso autonómico das escolas e das exigências da descentralização e encerra duas modalidades de avaliação: a autoavaliação, ou *avaliação interna*, realizada pela escola ou agrupamento, e a *avaliação externa*, da responsabilidade da administração educativa, atribuída à Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC)¹, que tem como principal objetivo a prestação de contas, no sentido de devolver um balanço sobre a qualidade das escolas, tendo em vista a sua melhoria.

¹ A criação da Inspeção-Geral da Educação (IGE) remonta a 1979. Em 2011 o seu nome foi alterado para Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Neste estudo optamos pela denominação atual, embora existam referências documentais, anteriores a 2011, onde surge a antiga denominação.

Procuramos neste estudo identificar dinâmicas organizativas adotados nas escolas selecionadas que justificam as classificações atribuídas pela IGEC e que, por ventura, se afastam ou aproximam do conceito de escola eficaz, caracterizada por Stoll Y Wikeley (1998) como aquela que “promove de forma duradoira o progresso de todos os seus alunos para além do esperado tendo em conta o seu rendimento inicial e a sua situação de entrada” (Stoll Y Wikeley, 1998, cit.por Rocha, 2012, p.4).

Embora reconheçamos que a complexidade dos processos que conduzem à qualidade das escolas não se limitam nem se reduzem a explicações parcelares, constituindo-se como um processo holístico difícil de abarcar num estudo com estas características, partimos de três conceitos que nos parecem essenciais pela sua forte associação à eficácia escolar: a supervisão, a liderança e a colaboração entre docentes. Decidimo-nos pela escolha destes três conceitos, conscientes da dimensão crucial que os mesmos assumem para a resolução dos problemas da educação e para o desenvolvimento organizacional das escolas, tal como é demonstrado pela literatura centrada nestas temáticas. Estas três vertentes constituem-se como os pilares de funcionamento da instituição escolar e, embora por razões de organização deste estudo irão ser abordadas individualmente, é de realçar o caráter de interdependência destes conceitos no quotidiano escolar, cuja eficácia depende de uma simbiose entre eles.

O destaque que é dado à supervisão não é inocente, uma vez que assumimos, indo ao encontro de Alarcão (2015), a natureza *inter* da supervisão, o que implica que a mesma se relacione com múltiplos conceitos inerentes ao desenvolvimento escolar, entre os quais a liderança, a orientação, o acompanhamento e a avaliação (Gaspar, Seabra & Neves, 2012; Alarcão, maio de 2015).

Na nossa linha de análise reconhecemos o objeto múltiplo e integrado da supervisão, incidindo sobre o ato de ensinar e da organização da escola, nunca esquecendo que o fim último deste processo deve ser uma direção comum “para a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos”, sendo que neste processo “supervisores, professores e alunos são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação” (Vieira et al., 2006, pp. 15-16). Não podemos dissociar a melhoria do papel central que a supervisão deve ocupar dentro da instituição escolar. A supervisão pedagógica em geral e a supervisão escolar em particular visam o crescimento e desenvolvimento profissional dos docentes, centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional, indispensável no binómio melhor ensino - melhor aprendizagem.

Atentemos agora no conceito de colaboração, também atualmente muito em voga em diferentes círculos profissionais e em muitas áreas de atividade. Esta noção aparece geralmente associada a ideias positivas de interação e convergência, como sendo uma espécie de chave para o sucesso nas dificuldades das organizações e como um ingrediente indispensável para o seu progressivo desenvolvimento.

Também no ensino, a colaboração é defendida de uma forma veemente e a sua associação à melhoria do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola tem sido enfatizada, entendida como a forma ideal de se assegurar uma simbiose perfeita na tríade professores, alunos e escola. A colaboração é assumida como uma das formas que mais contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, o que se repercutirá na aprendizagem dos seus alunos e na transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. Não obstante, é necessário clarificar o conceito de colaboração para depois se perceberem que tipo de dinâmicas colaborativas são praticadas pelos docentes nas escolas. E estaremos perante dinâmicas colaborativas ou cooperativas?

Subjaz aos conceitos anteriores o conceito de Liderança, quer a liderança de topo, personificada pela figura do Diretor, quer as lideranças intermédias, que são cada vez mais entendidas como fundamentais na influência que exercem na adesão a determinadas inovações e nas expectativas e compromissos que os membros da comunidade escolar assumem acerca das finalidades e valores que dão fundamento e imprimem carácter motivador ao projeto educativo da escola (Sanches & Soares, 2005).

1.1.Problema, Questões de investigação e Objetivos

A opção pela temática em estudo afigurou-se como uma tarefa difícil, mas que começou a revelar-se tendo por base uma reflexão suportada por uma realidade que vivenciamos diariamente. Esta escolha revelou-se uma tarefa desafiante, onde “a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho, [assim como] certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objetos aliciantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigador.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.85).

Tal como Afonso (2005) enuncia, a primeira etapa deste percurso de construção de um projeto de investigação baseou-se na nossa experiência e vivência pessoal e

profissional. Com efeito, as nossas experiências sempre nos levaram a uma reflexão sobre as nossas práticas e sobre as práticas daqueles que conosco interagem, o que nos permite comparações de estilos e de posturas, conduzindo-nos a mútuas aprendizagens.

O nosso ponto de partida incidiu na avaliação externa das escolas, que encaramos como um instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados das organizações escolares, que obrigou as escolas a encontrarem novas dinâmicas através de processos reflexivos no enquadramento da autoavaliação. Acreditamos que esta é uma das vias possíveis, entre outras, para que se implementem nas escolas processos de melhoria, até ao enraizamento de verdadeiras culturas de desenvolvimento, indispensáveis para o progresso da organização escolar.

Deste modo, e apoiando-nos em Alaiz, Góis & Gonçalves (2003), distinguimos vários fatores que se relacionam com a melhoria escolar: i) a pressão interna para melhorar; ii) a autonomia; iii) uma visão partilhada sobre o que se procura atingir; iv) vontade de se tornar uma organização com práticas reflexivas; v) a formação e a colaboração entre os professores; vi) o envolvimento e a motivação para a melhoria; vii) a liderança; viii) a estabilidade; ix) o tempo (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, citados por Costa & Pacheco, 2013, p.4024). Após a enumeração destes fatores e de uma reflexão sobre os mesmos, emergiram três grandes categorias que se relacionam com todos eles: Supervisão, Liderança e Colaboração. Foram estes conceitos que se procuraram isolar nos relatórios de Avaliação Externa das Escolas (AEE) e que deram origem ao nosso problema e investigação.

Com efeito, após encontrar o ponto de partida, enunciar o problema de investigação representa a mais difícil das reflexões em toda a investigação (Stake, 2007). Quer surja de forma inesperada, quer surja após muita ponderação, o problema terá que ser muito estudado e trabalhado, representando um importante porto de abrigo para que o investigador não se perca pela torrente dos acontecimentos (idem).

Depois de encontrada a problemática a estudar, definimos o problema que sustenta o presente estudo e que pode equacionar-se da seguinte forma:

Que práticas de prestação de serviço educativo, em especial as que se referem à supervisão e à colaboração, e de liderança são observadas nas escolas? Estas afastam-se ou aproximam-se do modelo de avaliação implementado pela tutela?

A avaliação que se dirige à escola acarreta uma conceção da mesma por parte dos avaliadores e Licínio Lima (2002) realça esta dimensão ao declarar que “toda e qualquer ação de avaliar em contexto escolar baseia-se numa conceção organizacional de escola” (p.21). Através da análise dos relatórios produzidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), entidade pública responsável pela realização da avaliação externa das instituições escolares, procuramos identificar e caracterizar três dos elementos fundamentais que mais contribuem para a aprendizagem, desenvolvimento e sucesso dos alunos e para a qualidade das organizações educativas, que são a supervisão da prática letiva, a colaboração e a liderança.

Neste contexto, podemos equacionar as questões de investigação do seguinte modo:

- Compreender que tipo de práticas supervisivas e colaborativas, bem como que visão sobre o exercício de liderança é apresentado nos relatórios de avaliação externa;
- Quais os aspetos do desempenho das escolas nos domínios da Prestação do Serviço Educativo e da Liderança que foram os mais e os menos conseguidos?
- Que tipo de liderança se afigura como mais capaz de revitalizar a organização escolar?
- Avaliar o impacto da AEE na Prestação do Serviço Educativo e da Liderança, através da comparação dos relatórios produzidos entre o 1.º e o 2.º ciclos avaliativos.

Expostas as questões de investigação, o objetivo geral do presente estudo foi definido do seguinte modo: identificar as práticas de supervisão, de liderança e trabalho colaborativo plasmadas nos relatórios produzidos pela IGEC e relacioná-las com o modelo institucionalmente proposto.

De uma forma mais específica, é nosso propósito, de uma forma exploratória, compreensiva e através de uma abordagem qualitativa (descritiva e interpretativa):

1. Perceber que práticas supervisivas, de liderança e colaborativas são observadas nas escolas;
2. Relacionar a classificação atribuída com as práticas observadas;
3. Avaliar o impacto da avaliação externa nos procedimentos adotados, através da comparação dos relatórios dos dois ciclos avaliativos.

A pertinência deste trabalho prende-se com o facto de muitos dos estudos realizados no âmbito da avaliação externa das escolas por nós conhecidos relacionarem-se, na sua maioria, com o impacto da avaliação externa nas escolas avaliadas. Neste estudo, decidimos focalizarmo-nos nas dimensões da Prestação do Serviço Educativo e da Liderança para identificar as práticas colaborativas e supervisivas observadas pela IGEC, bem como o perfil de Liderança das escolas e relacioná-las com a classificação atribuída, o que permite perceber o modelo das políticas educativas preconizado para o funcionamento das escolas. As atuais investigações apontam para a importância da existência de redes consolidadas de trabalho supervisivo e colaborativo entre os docentes, sustentadas numa liderança facilitadora e transformacional da organização escolar e com este estudo pretendemos avaliar como se estruturam estes três eixos, supervisão, colaboração e liderança no quotidiano e funcionamento da escola.

1.2.Organização da dissertação

A presente dissertação organiza-se em seis capítulos, agrupados em três partes.

A parte I inclui o enquadramento teórico, correspondendo-lhe os seguintes três capítulos: capítulo 1, “Perspetivas teóricas sobre supervisão“, no qual procedemos ao enquadramento teórico da supervisão escolar, focada na sua perspectiva reflexiva, enquanto instrumento fundamental de desenvolvimento das organizações escolares, entendidas como organizações aprendentes; capítulo 2 - “O trabalho colaborativo na prática docente”- dedicado à problemática do trabalho colaborativo, recorrendo sobre a importância da sua clarificação conceitual e o papel fundamental que representa para enfrentar os desafios da escola no presente; capítulo 3 – “A avaliação externa das escolas” – destinado ao enquadramento teórico e político do modelo de abordagem da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, salientando-se a sua importância para a mudança organizacional integrada nos movimentos da melhoria e da eficácia da escola.

A parte II corresponde às questões empíricas da investigação, integrando três capítulos, a saber: capítulo 1 – “Metodologia” – damos a conhecer as opções metodológicas, descrevendo os aspetos relacionados com a metodologia do estudo onde se definem as técnicas e os procedimentos utilizados na recolha e análise de dados; capítulo 2 – “Apresentação e análise dos dados” – apresentamos a análise interpretativa dos dados, tendo em conta a questão de partida, os objetivos da investigação e o

enquadramento teórico que sustenta o estudo; capítulo 3 – “Discussão dos Resultados e Conclusões” – discutem-se os resultados, apresentam-se as inferências a partir deles e as conclusões finais do estudo.

Na parte final apresentamos as conclusões e perspetivamos novas linhas de investigação. Este estudo inclui também um conjunto de apêndices que serão referenciados ao longo do texto e que se consideram pertinentes para compreender o objeto de estudo.

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Perspetivas teóricas sobre supervisão

*As tendências supervisivas emergentes têm de ser enquadradas num novo pensamento sobre o ensino...
(Alarcão, 2003, p. 152)*

No presente estudo centrar-nos-emos no conceito de supervisão no seu enquadramento mais abrangente, abarcando o coletivo da escola como um processo continuado e diário, tendo como principal objetivo o desenvolvimento coletivo da instituição escolar, enquanto organização qualificante. Assim sendo, o nosso enfoque concetual de supervisão centrar-se-á na abrangência deste conceito, que tem conhecido uma evolução no seu significado, abandonando a unilateralidade tradicional, ligada à formação inicial de professores, pela multilateralidade integradora de diferentes ações complementares, ligada à supervisão institucional (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Se no âmbito que poderemos designar por mais restrito Alarcão & Tavares, em 1987, definiam a supervisão pedagógica como um “processo em que um professor em princípio mais experiente e mais informado orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.34), as alterações na visão da escola e na função do professor obrigaram a novas decisões, com consequências no alargamento deste conceito ao contexto escolar.

1.1. Supervisão – um conceito em evolução

A natureza etimológica do vocábulo supervisão é bastante clarificadora do seu conceito, uma vez que, e segundo Green e Smyser (2001, p.114, citado por Oliveira, 2006, p.27), deriva de duas palavras latinas (*super* – em/de/por cima, *Visio, onis* – ação de ver, visão) que conjugadas significam “ver mais”.

Alarcão (1995) ao decompor o termo “supervisão” também refere que este implica uma “visão superior”, já que só esta permite “questionar o *status quo* e de jogar na antecipação do possível” (p.5), indo, no entanto, mais além, acrescentando que a supervisão é imprescindível para que a inovação aconteça.

Abordando as implicações da supervisão numa perspetiva construtivista², Soares (1995) defende não fazer sentido abordar a supervisão como uma visão *super* mas “apenas como uma *visão sobre*”, como uma visão entre outras possíveis, encarando a supervisão como um construção conjunta entre supervisor e supervisionado, onde este tem um papel ativo como construtor de significados, ao longo de um processo contínuo de desenvolvimento e mudança.

O conceito de supervisão no contexto educacional evoluiu a partir da década de 1930, ligado à formação inicial de professores, associado às funções de inspeção e de controlo. Esta prática registou um franco desenvolvimento a partir da década de 60, nos EUA e Canadá, com o aparecimento da supervisão clínica³ e, desde logo, incidiu sobre setores escolares distintos, como o administrativo, pedagógico, curricular, de acompanhamento e orientação profissional.

Entre nós, e de acordo com Alarcão (2001a), “a primeira utilização do termo supervisão, parece datar de 1974, na revista *O Professor*, onde Júlia Pacheco o utiliza para se referir à atividade dos professores metodólogos e dos assistentes pedagógicos com quem estes trabalhavam em equipa na orientação dos estágios a candidatos a professor” (p.13).

Nos normativos legais, o termo supervisão remonta à década de 70 do século passado, cuja primeira referência diz respeito à atribuição ao Conselho Pedagógico da função de supervisionar a planificação das visitas de estudo⁴. Após algumas utilizações no contexto das descrições funcionais das categorias de pessoal docente e não docente das escolas, em 1988, a designação aparece pela primeira vez para descrever as atividades

² Na perspetiva construtivista, cada um tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e para tal são fundamentais as experiências passadas e presentes, bem como o contexto em que cada uma delas ocorreu. Trata-se de “um processo contínuo de desenvolvimento e de mudança” (Soares, 1995, p. 139).

³ A supervisão clínica foi um modelo desenvolvido, no final dos anos 50, por M.Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson, da Universidade de Harvard, nos EUA, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na sala de aula metaforicamente apelidada de “clínica”, que assenta em processos de observação, análise, reflexão e reconstrução das práticas, em ambientes de colaboração colegial entre supervisores e professores (Alarcão & Canha, 2013, p. 29).

⁴ Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, ponto 3.1.14: atribuições do conselho pedagógico - *dar parecer sobre o interesse das visitas de estudo e supervisionar a sua planificação*.

de formação e desenvolvimento profissional (no contexto da regulamentação da profissionalização em serviço)⁵.

Cardoso, Mota & Pinheiro (2000) destacam o período entre 1974 e 1987 como referência temporal que contextualiza e caracteriza a emergência da supervisão em Portugal. Em 1982, Alarcão introduz o termo de supervisão clínica, explicitando o seu modelo e conceito e lançando às instituições do ensino superior o desafio relativo à formação de supervisores a nível de pós graduação, tendo originado a proliferação de cursos de mestrado e doutoramento ligados a esta área⁶. Em 1987, com a publicação do livro, *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*, a mesma autora, em parceria com José Tavares, apresenta a supervisão como um processo de orientação da prática pedagógica, salientando a importância da mesma se desenvolver em ambientes relacionais positivos e interativos, valorizando, deste modo, a dimensão do indivíduo na realização das atividades docentes.

Em 2003, Alarcão apresenta uma definição de supervisão mais abrangente, apresentando-a como um processo de “dinamização e acompanhamento qualitativo na organização das escolas e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas” (p.84). Constatamos que a supervisão extravasa as paredes da sala de aula e passa a incluir o contexto institucional da escola, integrando uma dimensão transformadora, estabelecendo uma articulação/ligação entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento institucional.

Também nos mais recentes pressupostos legislativos, a atividade supervisiva é vista não só no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, estendendo-se aos seus aspetos organizacionais e de desenvolvimento.

Podemos assim concluir que com o início do segundo milénio entra-se num novo paradigma de supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa e de autossupervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e de

⁵ Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, capítulo IV, artigo 8, ponto 2: *o projeto de formação e ação pedagógica compreende ainda a planificação e a realização de, pelo menos, uma unidade de ensino devidamente supervisionada.*

⁶ O modelo de supervisão clínica surge na sequência de um artigo da autoria de Blumberg (1976), intitulado *What is and What might be*, onde surgia a ideia do contraste entre a supervisão atual (real) e a supervisão do futuro (ideal).

colaboração, que deverá ocorrer num ambiente formativo estimulante, ou seja, na escola enquanto comunidade aprendente, numa perspetiva sistémica e institucional (Oliveira, 2001; Formosinho, 2002; Alarcão, 2001a, citados por Alarcão e Canha, 2013, p. 29).

1.2. A escola reflexiva e aprendente

Nas últimas décadas temos assistido a um desenvolvimento acelerado das sociedades e das respetivas organizações sociais, e a escola tem vindo a ser confrontada com uma maior complexidade e multiplicidade de fatores aos quais tem de responder, decorrentes das crescentes demandas sociais. Entre outros, consideramos pertinente destacar a grande transformação que ocorreu no sistema de ensino, decorrente da passagem de um sistema de ensino de elites para um sistema de ensino de massas, aquilo que recorrentemente se designa por “massificação do ensino”, a qual significou um aumento quantitativo das pessoas envolvidas (alunos, professores, famílias, entre outros), mas também o aparecimento de problemas de ordem qualitativa que ainda hoje atravessam o sistema educativo⁷.

A escola enfrenta o grande desafio não apenas da necessidade de mudança, mas também de inovação e reinvenção, para não correr o risco de se cristalizar face à sociedade em constante transformação, tornando-se inadequada face às exigências sociais cada vez mais complexas e prementes. O quadro concetual da reflexividade surge, então, como uma resposta a este desafio.

Apesar do conceito de reflexividade ter começado a surgir frequentemente na literatura a partir da década de 80, sobretudo após as publicações de Donald Schön⁸, a origem deste pensamento remonta ao início do século XX, quando John Dewey, em 1910, no seu livro intitulado *How We Think*, fazia uma importante distinção entre o ato humano que é reflexivo e o ato humano que é rotina⁹, referindo que o primeiro só emerge quando

⁷ Sobre este assunto ver Loureiro (2001), que referindo-se às consequências da massificação do ensino destaca a degradação da atividade docente e a burocratização dos modelos de organização do trabalho dos professores, que os afastou dos processos de reflexão e deliberação, convertendo o trabalho docente em processos rotineiros, nomeadamente a partir da década de 80.

⁸ Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.

⁹ Dewey definiu a ação reflexiva como “sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita, como uma maneira de responder aos problemas de ser professor” (Dewey citado por Zeichner, 1993, p. 17).

se encontra perante um problema ou dilema por resolver. Mais recentemente, Schön (1983, 1987), sem dúvida um dos autores com maior peso na difusão do conceito de reflexão, elaborou a sua teoria sobre a prática reflexiva a partir da crítica ao racionalismo tecnicista, devido à comprovada ineficácia deste na formação de profissionais aptos a enfrentar o mundo atual e as suas crescentes exigências.

Assim, este autor propôs o conceito da *reflexão na ação*, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais, nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação que fazem da sua própria atividade, desenvolvendo a ideia de um profissional reflexivo. É a natureza da reflexão desenvolvida *na ação*, *sobre a ação* e *pela ação*, que pode promover e desenvolver o conhecimento profissional de cada professor. Saliente-se, tal como destacam Oliveira e Serrazina (2002), que enquanto os dois primeiros tipos de reflexão são essencialmente reativos, é na reflexão sobre a reflexão na ação que o profissional progride no seu desenvolvimento e na construção da sua forma pessoal de conhecer. O que as citadas autoras denominam por “reflexão proactiva” no sentido que é “uma reflexão orientada para a ação futura” (p.32).

A génese do conceito de professor reflexivo traz à luz a consciência da imprevisibilidade dos contextos em que decorre a prática docente e concebe um saber profissional com a capacidade de *agir* face à adversidade de cenários educativos, numa permanente e fecunda dialética entre ação e pensamento e/ou reflexão, que permite experimentar, questionar, agir e reformular, tornando único o saber deste profissional, que Schön denominou de prático reflexivo.

Neste enquadramento, surge uma crítica generalizada à lógica da racionalidade técnica, considerada manifestamente insuficiente para dar resposta aos novos desafios que se colocam aos professores (Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1993; Nóvoa, 1992a; Sá-Chaves, 1994). Se este tipo de formação bastava quando o professor era um mero replicador dos conhecimentos académicos aprendidos nas universidades, esta formação torna-se manifestamente insuficiente diante da complexidade e da incerteza que envolvem e caracterizam as novas tarefas escolares.

Sá-Chaves (1994) refere-se à insuficiência da formação técnica dos docentes, na sua tese de doutoramento, recorrendo a Barata Moura, que faz uma distinção clara entre os termos *Técnica* e *Praxis*. Assim, “a *Técnica* visaria apenas a transformação (da realidade objetiva) enquanto que a *Praxis*, envolvendo necessariamente o momento da teoria, da compreensão e da consciência, exerceria uma ação muito mais completa, a *pedagogia de pensar*” (Barata-Moura, 1986, p. 136, citado por Sá-Chaves, 1994, p. 78).

Pode-se, assim, concluir que uma das várias diferenças do professor enquanto profissional reflexivo, relativamente à perspectiva de professor enquanto técnico, é a possibilidade de refletir “sobre a sua própria atuação no momento em que o facto acontece e procurar resolvê-la da melhor forma” (Schenkel, 2005, p.121). Esta particularidade da profissão docente é destacada por vários autores que reafirmam que o verdadeiro conhecimento desta função reside na reflexão sobre situações reais que conduzem à “criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através da prática” (Garcia, 1992, p. 60), já que os docentes atuam em cenários vivos e mutáveis, definidos por interações simultâneas condicionadas por múltiplos fatores e o seu êxito profissional depende “da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica” (Gomez, 1992, p. 102). Para Oliveira & Serrazina (2002), a reflexão constitui-se como um instrumento que fornece possibilidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas proporcionando, deste modo, aos professores oportunidades para o seu próprio desenvolvimento.

Em nossa opinião, devemos ser cautelosos na defesa incondicional do professor reflexivo, uma vez que, e embora defendendo que as suas decisões acontecem sobretudo em contexto prático, não podemos descurar a necessidade de o mesmo possuir uma sólida formação técnica, entendida aqui nos domínios científico e pedagógico, que se constituem como ferramentas imprescindíveis a mobilizar no momento da tomada das suas decisões. Entendemos que a preparação profissional dos professores deve abranger estas duas dimensões, a técnica e a prática, cientes de que esta última tem vindo a ser descurada, indo ao encontro da “insatisfação sentida por muitos educadores com a sua preparação profissional que não contempla determinados aspetos da prática”, tal como é afirmado por Oliveira & Serrazina (2002, p.29).

A teorização da prática, ou “epistemologia da prática”, tal como lhe chamou Roldão (2001), constituiu-se como um referente imprescindível para a concetualização da escola reflexiva, já que a reflexão *sobre, na e pela* escola está na génese da problematização que esta terá de fazer dentro dos novos contextos em que atua (p.73). Tavares (2001b) refere que estamos perante uma nova reflexão epistemológica que ele designa por “mais afetiva, emocional, a fazer emergir o mundo, as pessoas, os acontecimentos e toda a rede de relações que as liga (p. 42), embora, tal como lembra Perrenoud (2002), esta teorização não seja facilmente aceite pelas normas do pensamento científico, constituindo-se, também por esse facto, como um “motor essencial de inovação” (p.186).

Alarcão (2001b), na mesma linha de pensamento de Roldão, introduz o conceito de escola reflexiva por analogia à de professor reflexivo, definindo-a como uma organização que continuamente “se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p.25).

Assim sendo, a ideia de escola reflexiva surge como uma verdadeira comunidade educativa de conhecimento, “viva e dinâmica que desenvolve estratégias adequadas em cada momento” (Tavares, 2001a, p. 59), composta por pessoas que “pensam, sentem, sofrem, vivem, agem e interagem, colaboram entre si” (Tavares, 2001b, p.42).

Para responder aos múltiplos desafios que se colocam à escola, só uma resposta coletiva, resultante de um trabalho em diálogo com os outros, através de um “pensamento sistémico” e *supra* individual (Alarcão, 2001a, p.17), pode contribuir para o *School Improvement*¹⁰, que reconhece que a organização escolar será tanto mais eficaz se conseguir “promover criticamente o seu próprio desenvolvimento profissional apropriando-se de uma visão estratégica da instituição como um todo”, que irá refletir-se na *melhoria* organizacional da escola (Roldão, 2001, p.73). À escola tradicionalmente estática que se limitava à transmissão de conhecimentos, contrapõe-se a promoção de uma cultura dinâmica e atuante numa organização baseada na ação, que necessita de refletir, pensar, aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a desaprender para reaprender de um modo diferente, impregnada de ideias que se revitalizam diariamente.

Neste contexto, é legítimo questionar quais são as verdadeiras mudanças que a escola deverá preconizar para ir ao encontro do conceito de escola reflexiva¹¹. Na literatura, propõe-se uma verdadeira transformação na forma de pensar a escola, que terá de sofrer uma mudança paradigmática a vários níveis, tais como na sua conceção, na

¹⁰ Importa referir que na sequência da crise dos modelos técnico-burocráticos de inovação educacional, sucederam-se, nas últimas décadas, no campo educativo, vários movimentos sobre a forma como conseguir que a melhoria escolar tenha lugar nas escolas. Destaca-se, a partir dos anos 70, o movimento das escolas eficazes (*effective school*), que pretende demonstrar que, sob certas condições, há escolas que marcam a diferença nos resultados dos alunos e, paralelamente, uma segunda orientação, melhoria da escola (*school improvement*), com uma perspetiva mais ampla da melhoria de educação, visando gerar as condições internas das escolas que promovam o próprio desenvolvimento da organização (Bolívar, 2003).

¹¹ Sobre o conceito de mudança ver Glatter, R. (1992) que chama a atenção para a ambiguidade do mesmo e apresenta três formas de o classificar: no seu âmbito, dimensão e grau. A mudança é apresentada como um processo e não como um acontecimento, sendo necessários vários anos para que uma mudança significativa aconteça (pp. 144-146).

organização disciplinar, pedagógica e organizacional (Alarcão, 2001a¹²; Roldão, 2001; Tavares, 2001a).

Para Perrenoud (2002), a verdadeira mudança do sistema educativo apenas se consubstancia quando as reformas atuam diretamente sobre as práticas pedagógicas, que o autor classifica por mudanças de 3.º tipo, uma vez que são as únicas que não se podem impor através de decretos, porque implicam “uma evolução das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho”¹³ (p. 37).

Esta profunda alteração implica, necessariamente, o envolvimento de todos os que vivem na escola e com a escola convivem (Rangel, 2008, p.18), designadamente os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e membros da comunidade educativa (Alarcão, 2001b, p.19). Não obstante, parece-nos oportuno concluir com a opinião cautelosa de Hargreaves (2007) de que “a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p.11) e, apesar dos projetos-piloto serem muito promissores, raramente se convertem em mudanças bem sucedidas quando são alargadas à globalidade dos sistemas.

1.3. A *Ilusão*¹⁴ da Reflexão

Apesar de assumirmos a concordância concetual com o conceito de reflexividade e após o reconhecimento dos benefícios inerentes à postura reflexiva para o desenvolvimento organizacional da escola, consideramos pertinente sublinhar o facto que esta não se consegue como que por magia. A unanimidade, ou pelo menos o consenso em torno desta conceção, não traduz, por vezes, mais do que uma adoção superficial deste termo.

¹² Alarcão apresenta as seguintes características da escola reflexiva: a centralidade das pessoas na escola e o poder da palavra; liderança, racionalidade dialógica e pensamento sistémico; a escola e o seu projeto próprio; a articulação político-administrativo-curricular-pedagógica; o protagonismo do professor e o desenvolvimento da profissionalidade docente; o desenvolvimento profissional na ação refletida.

¹³ Perrenoud (2002) enumera 3 tipos de reformas no sistema educativo que conduzem à mudança: 1.º tipo - reformas estruturais, mas que não implicam a transformação das práticas na maioria dos casos; 2.º tipo - as reformas do currículo, que apenas afetam de uma forma superficial as práticas de ensino; 3.º tipo - as reformas das práticas pedagógicas (pp. 37-38).

¹⁴ Decidiu-se utilizar este termo de Zeichner (1993) para refletir sobre o modo, algo abusivo, como tem sido utilizado o conceito de Reflexão, quer nas abordagens teóricas sobre educação, quer no âmbito da formação de professores.

Zeichner (1993) utilizou a expressão *Ilusão*, que reproduzimos no título deste subcapítulo para alertar para as utilizações pouco precisas do termo *Reflexão*, bem como para o uso abusivo que tem sido feito do mesmo, que o autor explica recorrendo à imagem de um guarda-chuva abrangente, que funciona para muitos discursos sobre educação. Com efeito, os termos *prático reflexivo* e *ensino reflexivo* tornaram-se *slogans* recorrentes na literatura pedagógica, o que tem contribuído, segundo o mesmo autor, para a confusão do seu significado (pp.15-16). Ainda Zeichner (1993) realça a importância da natureza e da qualidade da reflexão, já que esta, só por si, não é condição bastante para melhorar a qualidade do ensino, podendo mesmo, em certos casos, “solidificar práticas de ensino prejudiciais para os alunos e minar ligações importantes entre a escola e a comunidade” (p. 25).

Também Alarcão (1995) alerta para estes perigos, confirmando que “já em tempos juntei a minha voz a Zeichner para alertar contra o perigo de estarmos a assistir a um pseudo-modernismo atrativo, mas inoperante, por esvaziamento do conceito de reflexão” (p. 7). Segundo a mesma autora, a utilização do vocábulo de um modo tão corrente coloca em perigo o esforço que terá de se fazer para pensar no mesmo, de modo a evitar a sua banalização.

Zeichner (1993) alerta também para o perigo da reflexão se subjugar à persistência da racionalidade técnica, limitando o ato reflexivo à consideração das capacidades e estratégias de ensino, centrando-o apenas na prática docente e nos alunos. Segundo este autor, é um erro limitar a reflexão a estas preocupações e, embora reconheça a importância do trabalho do professor dentro da sala de aula, considera que o envolvimento dos professores deve ultrapassar estas barreiras, sendo para isso necessário atribuir-lhes condições de tempo para refletir e exercer a sua liderança, o que implicaria uma nova estruturação dos modelos existentes relativos ao trabalho docente. Oliveira & Serrazina (2002) consideram que este tipo de “reflexão técnica”, que se restringe à reflexão para atingir determinados fins, tais como a disciplina de sala de aula ou a aprendizagem dos conteúdos da disciplina, condiciona o verdadeiro desenvolvimento profissional dos professores,

É também no caráter redutor e limitado do conceito de reflexão que consiste a principal crítica de Zeichner à teoria proposta por Schön, afirmando que, para este, a reflexão assenta numa reflexão individual das práticas, enquanto que a prática reflexiva deve abarcar uma visão mais ampla, questionando os próprios limites institucionais,

atribuindo ao conceito de reflexão uma importância primordial para o desenvolvimento coletivo da instituição escolar (Zeichner, 1991, cit. por Contreras, 1997, p. 102).

Para que a reflexão se concretize e conduza a uma verdadeira epistemologia da prática, é nossa convicção que será indispensável não apenas o envolvimento dos profissionais de educação, mas também a necessidade de dotá-los de autoridade e sentido crítico, não bastando adotar os procedimentos tradicionais, embora agora renomeados, usando e abusando do conceito da reflexão em aspetos pontuais e momentâneos, reduzindo-se o processo reflexivo a uma mera declaração de intenções. Só deste modo a efetividade da reflexão poderá constituir-se “num processo indissociável do próprio desenvolvimento profissional” (Simões & Simões, 1995, p.109) por oposição ao professor mecanizado que desempenha tarefas de mero “técnico aplicacionista” (Terrasêca, 2011, p. 130).

1.4. A supervisão na escola reflexiva

Se, tal como afirmamos no ponto anterior, a escola terá de mudar o seu paradigma para responder às questões e exigências sociais que atualmente se lhe colocam, é também neste quadro que devemos pensar e situar a supervisão escolar, já que o desempenho profissional dos professores tem agora de responder a questões e exigências que não se vislumbravam há cinquenta anos atrás. Para desafios emergentes e problemas complexos, a resposta terá de ser concertada, sendo que os professores terão de deixar de ser meros agentes de ensino, cuja primeira finalidade era a de assegurar a instrução, para se assumirem como verdadeiros mediadores e facilitadores de aprendizagens.

Esta reconceptualização da supervisão para o século XXI assume contornos essencialmente colaborativos na medida em que a melhoria da escola cabe a uma equipa e não a um conjunto de indivíduos, no que Sá-Chaves (2000b) denominou por aprendizagem colaborativa e horizontal, realizada entre pares em formação, que num processo de interajuda e com equivalência de experiências e saberes, desenvolvem o seu processo de autossupervisão (Sá-Chaves, 2000b; Vieira et al., 2006; Alarcão & Roldão, 2008; Santiago, 2010).

A ideia de enfrentar os desafios coletivamente para encontrar soluções criativas e inovadoras é recorrente quando se aborda o tema da supervisão escolar. Para Soares (1995), o objetivo desta é “produzir a inovação”, construindo práticas e saberes mais

adequados aos problemas e desafios com que a escola se confronta, possibilitando processos de inovação, pela possibilidade de criar alternativas e transformar (p.44).

Estamos, assim, no interior do domínio do paradigma reflexivo da supervisão, onde o *eu solitário* é substituído pelo *eu solidário* que reflete sistematicamente em parceria para o enriquecimento do contexto em que se insere (Sá-Chaves & Amaral, 2001, pp.83-84).

Vieira & Moreira (2011) introduzem uma forte componente de associação dos processos supervisivos à construção da autonomia profissional e pessoal do professor e à afirmação emancipatória do sujeito professor e do seu desenvolvimento profissional. Esta abordagem implica influenciar-se, pela via da supervisão, através do desenvolvimento profissional do professor, a aprendizagem dos alunos.

Entramos no conceito da supervisão como dispositivo de transformação, potenciador da qualidade de ensino, que deve ser gerado no interior das estruturas das escolas, liderado dentro delas e aí avaliados os seus resultados. Para Roldão (2012), este tipo de abordagem prende-se com o reconhecimento que a qualidade de ensino depende de um acréscimo e uma transformação significativa do conhecimento profissional dos professores como “condição necessária (...) da melhoria do ensino (...)” (p.21).

Estas formas mais inovadoras de supervisão escolar são as que permitem desenvolver a escola enquanto sistema de aprendizagem organizacional, porque questionam as suas rotinas defensivas e as suas normas mais tradicionais, encontrando na reflexão conjunta o motor para a mudança, no pressuposto que dois olhares são mais ricos do que um só.

1.5. O papel dos supervisores na escola que aprende

Nesta reconceptualização da escola, o papel do supervisor terá também de ser redefinido, alargando as suas competências e funções, abandonando o nível restrito da formação inicial para o nível mais abrangente da supervisão institucional, sendo que esta redefinição representa um desafio relativamente aos modelos tradicionais, constituindo-se, na perspetiva de Glickman (1985), como o instrumento aglutinador que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola.

Dentro do mesmo contexto, para Alarcão (2001a; 2003) o supervisor passa a ser um líder ou facilitador de comunidades aprendentes, que ao pensar-se constrói o seu futuro e qualifica os seus membros, necessitando de “conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização” (Alarcão, 2003, p.149). No entanto, tal como lembra Oliveira (2001), não se deve perder a noção que, mesmo na reconceptualização das suas novas funções, o supervisor na “sua essência é sempre um formador que recorre a modalidades de formação específicas e diversificadas” segundo o contexto superviso em que atua (p.47) e, neste âmbito, com tarefas alargadas e abrangentes, tais como o “planeamento, a organização, a chefia e coordenação e o controlo, para garantir os resultados” (Cusins, 1999, citado por Casanova, 2010, p. 24).

Para Sá-Chaves & Amaral (2001), o supervisor deverá coordenar, sistematizar, orientar e amparar os subsistemas que existem na “cultura de escola”, cultura esta que deverá basear-se numa formação de professores aprofundada e supervisionada no seio da relação comunidade-escola, desenvolvendo-se no âmbito das funções sociais que estão cometidas à escola (p. 83). Nesta nova reconceptualização das suas funções, é *essencial* a efetiva construção de representações concetuais, por oposição à simples aquisição de um vocabulário compatível com o “pedagogicamente correto”, no sentido de uma construção contextualizada sobre os problemas profissionais (Alarcão, 1995; Simões & Simões, 1995; Sá-Chaves, 2000a).

Na supervisão reflexiva, o supervisor deverá assumir uma atitude facilitadora quanto ao espírito de autoformação, no aprofundamento do conhecimento subjacente ao exercício das funções docentes, na capacidade para a resolução de problemas, para a experimentação e inovação, para a capacidade de reflexão, de criticar e autocriticar-se e ter entusiasmo pela profissão (Alarcão, 2003).

A supervisão reflexiva é um conjunto de princípios assentes no conhecimento e na reflexão cujo enfoque se situa no *porquê* e no *para quê* e na problematização que conduz à noção de *praxis*, aqui entendida na aceção de Gutiérrez (1999) como a “ação transformadora consciente, que supõe a ação e a reflexão como dois elementos inseparáveis” (Gutiérrez, 1999, cit. por Moreira, 2015, p. 72). Também Fullan (2002) acentua a importância da reflexão que conduz a uma melhoria das práticas, afirmando que ao supervisor escolar cabe a responsabilidade de estimular intelectualmente as pessoas a refletirem sobre as suas práticas, de modo a perceberem as discrepâncias entre aquilo que se supunha acontecer e o que efetivamente acontece, incentivando-os a

trabalharem em equipa, na monitorização dos progressos e na melhoria das aprendizagens.

Esta abrangência de funções exige uma formação também abrangente que, segundo Cardoso, Mota & Pinheiro (2000), deverá: i) preparar para a prática reflexiva; ii) preparar para uma metodologia de desenvolvimento pessoal; iii) preparar para a inovação pedagógica, iv) preparar para a investigação ativa e para a experimentação pedagógica (p. 98). Com a conjugação destas vertentes dever-se-á promover uma supervisão movida por processos de participação ativa, de reflexão conjunta, de colaboração empenhada, de espírito permeável à mudança e que incuta nos professores a capacidade de autossupervisão, já que sem esta não existe verdadeira supervisão.

1.6. A supervisão em contexto escolar – A *praxis*

Atualmente, nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. O que pretendemos abordar neste ponto do nosso trabalho é o modo como a supervisão se efetiva em contexto escolar, partindo do princípio de que “é ao nível das estruturas intermédias da escola que se podem alterar as práticas pedagógicas (...) e influenciar as dinâmicas curriculares” (Morgado & Pinheiro, 2011, cit. por Machado, 2014, p. 112). Anteriormente foram realçados aspetos concetuais relativos à supervisão, mas consideramos oportuno incluir uma reflexão sobre o modo como essa teoria está ligada à ação no terreno e daí a escolha do termo *praxis*. Vamos ao encontro do pensamento de Nóvoa que, já em 1992a, referia que as decisões no domínio educativo oscilavam entre o nível demasiado global (*macro*) e o nível demasiado restrito da sala de aula (*micro*), enquanto grande parte das questões educativas se decidiam ao nível da instituição escolar, o que o autor designou por “uma espécie de entre-dois” ou seja, o nível *meso* (p. 29). É dentro da instituição escolar que vamos tentar centrar esta abordagem.

Segundo Nérici (1981), “a supervisão escolar consiste em liderar professores e demais pessoas implicadas no processo de educação para que melhorem o processo ensino-aprendizagem” (Nérici cit. por Silva, 2006). Poucos anos depois, Glickman (1985) define supervisão como a “função escolar que melhora o ensino através de assistência direta aos professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento grupal e investigação-ação” (p.4). Este autor refere que a supervisão é o elemento que,

nas escolas com sucesso, liga o ensino à gestão do trabalho e da disciplina em sala de aula, à formação contínua em contexto de trabalho, ao apoio direto aos professores, ao desenvolvimento curricular, ao trabalho cooperativo e à investigação-ação.

Na legislação publicada, tem vindo a ser reforçada a responsabilidade supervisiva das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica centrada sobretudo nas estruturas intermédias de gestão, das quais fazem parte os coordenadores de departamento curricular, os coordenadores dos diretores de turma e os coordenadores de ano, ciclo ou curso¹⁵, o mesmo acontecendo para os órgãos de gestão, nomeadamente o diretor. Tal como na literatura especializada, também na legislação em vigor se pretende, destas estruturas, a orientação reflexiva da supervisão.

Assim, a supervisão escolar deve ser entendida com um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional, no qual o supervisor tem a possibilidade de reconhecer as disfunções da instituição escolar e tem a autonomia e a legitimidade para promover medidas de apoio e correção, com o objetivo de promover o sucesso educativo. Esta dimensão estende-se a todo o saber educar que ultrapassa largamente o espaço da sala de aula, para se situar nos vários níveis que constituem a escola. Pela abrangência e responsabilidade destas funções, Oliveira (2001) afirma que ser supervisor não é “exercer um cargo, mas ter uma função extensiva a todos os cargos da escola” (p. 48).

Devemos salientar o papel determinante destes cargos para o funcionamento das escolas, servindo de elo de ligação entre os órgãos de gestão de topo e a totalidade dos docentes, entre os alunos, encarregados de educação e a comunidade educativa em geral, bem como a sua relevância para a concretização do projeto educativo, com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade.

O Despacho conjunto n.º 198/99, de 15 de fevereiro, ao definir os perfis de competência para o desempenho destas funções, estabelece três áreas prioritárias: i) competências de formação; ii) competências de supervisão; iii) competências de avaliação.

No que diz respeito às primeiras, os gestores intermédios devem servir de “agentes catalisadores da formação contínua dos professores” (Oliveira, 2001, p. 49), na medida em que poderão, através do acompanhamento dos pares, identificar áreas prioritárias para a formação específica. As competências supervisivas são alargadas para a execução de

¹⁵ O seu estatuto é definido pelo Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril, que reforça as responsabilidades das estruturas de orientação educativa, enquanto estruturas de gestão intermédia.

programas no âmbito das respetivas áreas de especialização e as competências de avaliação incidem sobre os efeitos e os processos utilizados no desenvolvimento de programas e projetos dos diferentes domínios de especialização, que promovam o desempenho profissional do pessoal docente.

Não sendo nosso objetivo elencar os diplomas legais relacionados com a supervisão pedagógica em Portugal, dever-se-á, no entanto, salientar que desde o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, onde se prevê a necessidade de formação especializada no âmbito da supervisão pedagógica para o desempenho de outras funções educativas, até ao Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta o novo regime de avaliação do desempenho docente, o caminho percorrido vem destacando as funções supervisivas, sobretudo ao nível das estruturas intermédias, conjugadas com as funções de liderança.

Maio, Silva e Loureiro (2010) revelam nos normativos sobre supervisão aspetos como: i) a supervisão de cariz formativo, fundamentalmente nos órgãos de gestão intermédia; ii) uma supervisão de carácter sumativo, ligada ao processo de avaliação do desempenho docente; iii) uma supervisão que incide em todos os domínios de intervenção profissional do professor; iv) uma supervisão que conjuga os princípios do perfil profissional do professor com a experiência adquirida no exercício de funções docentes e de gestão.

O desempenho destas múltiplas funções requer profissionais qualificados, com perfil e formação adequados, indispensáveis para o desempenho dos mesmos e para o seu reconhecimento entre os pares, paralelamente à posse de competências pedagógicas. À semelhança de outras profissões, onde a diversidade de funções levou à criação de especializações, também na profissão docente começa a ser imperioso criarem-se especializações “que permitam o desenvolvimento cabal dos objetivos que o sistema educativo exige” (Casanova, 2010, p. 9)¹⁶. Concebido como um saber especializado e um conjunto de competências que podem ser aprendidas e trabalhadas, a aprendizagem da liderança transcende o nível técnico instrumental para se constituir como uma ação moral transformadora (Sanches, 2000). Este ensejo aparece consagrado no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, instituindo que os coordenadores de departamento curricular

¹⁶ Casanova (2010) faz uma comparação entre o médico e o docente, ao afirmar que se ninguém recorre a um clínico geral para fazer uma cirurgia ao coração, também para o desempenho de determinadas funções para o ensino deve-se recorrer a especialistas (p. 9).

passem a ser eleitos pelos colegas de departamento, de entre três professores escolhidos pelo diretor, os quais devem ser docentes de carreira, detentores de “formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação de desempenho ou administração educacional” (Art.º 43, 5).

Oliveira (2001) defende que para os professores que estão interessados em assumir as funções de gestores intermédios, mas que não são portadores de uma formação especializada, “deverá o sistema educativo proporcionar-lhes a oportunidade para adquirirem formação específica, que permita o desempenho eficaz destes novos cargos” (p.51).

Esta questão leva-nos a uma outra, de igual importância, e que se refere à necessidade de serem dadas condições várias, nomeadamente de tempo e espaço, para o desempenho destes cargos, o que implicará repensar a organização da escola. Não basta sobrecarregar estes docentes com funções e responsabilidades acrescidas, representando estas uma acumulação com todas as outras tarefas inerentes à atividade docente, contribuindo para o seu desânimo e exaustão, substantivos pouco propícios para o adequado desempenho das suas funções. O desajustamento entre as tarefas que os professores, em geral, devem realizar e as condições e os apoios que recebem para desempenhá-las é uma das variáveis que mais contribui para aquilo que Marchesi (2008) denomina por *mal-estar docente* ¹⁷.

1.7. Supervisão e liderança escolar

No âmbito do conceito de supervisão escolar que temos vindo a abordar, o supervisor assume funções de liderança das comunidades aprendentes onde se encontram inseridos (Alarcão, 2003). Neste contexto, a supervisão está associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação, avaliação, visando a mobilização de todos os atores educativos para a consecução dos objetivos da escola.

Desde os primeiros estudos sobre eficácia escolar que a liderança tem sido enfatizada, devido à importância que representa no desenvolvimento das organizações em geral e da escola em particular, designadamente no impulso e facilitação das mudanças

¹⁷ O *mal estar docente* é conhecido pela palavra inglesa *burnout* que na literatura psicológica educacional e profissional traduz a exaustão sofrida pelos profissionais com amplas exigências sociais (Marchesi, 2008).

consideradas necessárias na escola para desenvolver projetos de melhoria na ação educativa¹⁸. Em 2012, o Relatório McKinsey refere que a liderança educacional, depois da ação docente, é o fator que maior relevância tem nos resultados escolares e na aprendizagem dos alunos (cit. por Leite, 2015.) Assim, no âmbito da prestação de contas, exige-se cada vez mais à liderança e à gestão das escolas, pressupondo-se líderes com conhecimentos técnicos e competências para responder às exigências cada vez mais complexas da sociedade¹⁹.

Importa considerar que a liderança em contexto escolar é necessariamente diferente da liderança noutros contextos, uma vez que a especificidade da organização escolar prende-se à singularidade da sua missão de carácter pedagógico e educativo, não se limitando a sua liderança à dimensão administrativa. No contexto escolar, o líder deverá ser o protagonista de um processo complexo de desenvolvimento e transformação pelo qual a escola deverá passar. Embora a responsabilidade desta transformação deva ser coletiva e não individual, a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas, que ocorrem quando o líder cria ressonância, aumentando a intensidade de sentimentos positivos em seu redor (Prates, Aranha & Loureiro, 2010).

Salientemos que quando nos referimos ao conceito de liderança fazemo-lo tendo em conta a abrangência que o mesmo encerra no contexto escolar, não se centralizando exclusivamente na figura do diretor e na sua ação, mas sim em enfoques conceituais mais amplos e diversos, nomeadamente nas equipas diretivas e de supervisão, que denominamos por lideranças intermédias. Esta visão de liderança vai ao encontro de estudos recentes nesta matéria que relacionam o fator liderança nas organizações escolares com a exigência de hierarquias mais horizontalizadas e democráticas, para que os processos de decisão potenciem maior eficiência e eficácia (Estevão, 2000).

Independentemente dos diferentes modelos teóricos que diacronicamente têm suportado o exercício de liderança, desde os tradicionais (carismáticos, burocráticos, formais e hierárquicos) aos democráticos e participativos, aos colaborativos e colegiais,

¹⁸ O estudo da liderança está hoje na ordem do dia, já que se reconhece que uma organização, seja ela uma empresa ou uma escola, é tanto mais eficiente, quanto melhor for o seu líder e uma liderança eficaz pode ser encarada como a chave para a resolução de muitos problemas que a escola enfrenta (Costa & Pacheco, 2013, pág. 4026).

¹⁹ Salientamos a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que reforça a liderança da escola, atribuindo maiores responsabilidades ao diretor, conferindo-lhe o poder de designar os responsáveis pelos Departamentos Curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, assim como os coordenadores de ciclo.

traduz-se o mesmo numa pluridade de práticas que deverão configurar uma perspetiva “transformacional” da escola (Burns, 1978; Bass, 1985, cit. por Rocha, 2012).

Esta deverá ser um tipo de liderança facilitadora do trabalho docente, que se entende por uma liderança efetiva e reconhecida, combinada com um processo participado de tomada de decisão, envolvendo o conjunto da comunidade educativa na “definição e salvaguarda dos objetivos do próprio estabelecimento de ensino” (Chapman, 1990; Rollin, 1992, citados por Nóvoa, 1992a, p.26), promovendo uma responsabilização interna que capacite através de uma cultura de participação e não de prescrição (Higham *et al.*, 2009, cit. por Leite, 2015). Aqui o líder desempenha um papel fundamental na implementação da mudança e na modificação e transformação dos outros. Sendo as escolas espaços de interação, o mais importante na autoridade do líder é a sua visão de futuro e a sua capacidade de mobilização para a partilha de valores, que não os próprios, mas os que cimentam a convivência dos atores educativos. Nesta perspetiva, o líder ultrapassa os interesses individuais em função dos interesses coletivos da organização.

Alarcão (2003) também associa ao líder a capacidade de mudança e inovação no sentido de encorajar todos os membros a caminhar no sentido traçado, promovendo o envolvimento ativo e livremente expresso dos diferentes atores. Pelo contrário, um líder “inflexível, autoritário provoca uma atitude reativa, quando deveria procurar uma atitude proactiva por parte dos professores” (Formosinho, 2002, p.130), revelando-se os seus seguidores mais preocupados em cumprir formalismos para agradar do que em partilhar ideias.

Importa, no entanto, considerar que no contexto das mudanças educativas que se têm operado no quadro da descentralização, a liderança escolar depara-se com uma complexidade de funções, no que Dinis (1997) caracterizou como o *caráter dilemático* da função do diretor, onde se sobrepõem esferas do domínio administrativo e pedagógico (Dinis, 1997, cit. por Silva, 2013). Com efeito, os dois papéis parecem padecer de uma lógica antagónica, tal como é referido por Silva (2013),

[...] temporalmente o líder, cativado pela sua visão, preocupa-se com o futuro, o gestor focado na resolução dos problemas imediatos prefere o presente; a ação do líder é mais pedagógica baseada na intuição e no desenvolvimento de relações que promovam a autoestima dos atores, no trabalho das emoções do grupo, enquanto nos gestores a ação é baseada na lógica, no conhecimento técnico relacionando-se com os atores numa perspetiva mais utilitária e imediata; o líder é um especialista de pessoas, e gosta de ruturas na organização, o gestor é um especialista de tarefas e gosta de estabilidade (pp.11-12).

Importa reconhecer as diferenças substanciais entre gestores e líderes escolares. Efetivamente, o gestor centra-se em tarefas técnicas e administrativas da organização, preocupando-se com a resolução de problemas imediatos, enquanto que o líder preocupa-se com a inovação e desenvolvimento da instituição, definindo objetivos de longo prazo e estratégias para os alcançar.

Os títulos de diretor, supervisor, coordenador, têm sido frequentemente postos em causa no âmbito da terminologia da supervisão por conterem implicações de autoridade. No entanto, o processo de autonomia passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos atores educativos que desempenham funções de gestão na escola, o que é comprovado pelas diretrizes normativas onde as funções de supervisão apresentam-se conjugadas, associadas, cruzadas, ou mesmo sinónimas, com as de liderança (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Podemos afirmar, que desde o novo modelo de gestão ditado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, até ao mais atual – Decreto-Lei n.º 137/2012, ressalta uma maior responsabilização e prestação de contas, em primeiro lugar, do líder de topo – o diretor – ao qual é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, mas também das lideranças intermédias, às quais são atribuídos poderes de liderança, supervisão e decisão. Contudo, esta liderança no contexto escolar, segundo Formosinho (2002), será de um singular entre singulares, porquanto a liderança de facto pode surgir de qualquer professor ou coordenador, sendo que o contexto de trabalho dos docentes não é hierarquizado como outros. No sistema educativo português, os normativos que definem os órgãos das lideranças escolares configuram um modelo em que existe uma partilha de responsabilidades e em que os processos de decisão são assumidos pelo coletivo dos órgãos (Diretor/Conselho Geral e lideranças intermédias), o que se traduz numa descentralização interna de gestão, originando múltiplas lideranças que deverão funcionar articuladamente (Quintas & Gonçalves, 2012).

Sanches (2000) caracteriza este modelo de liderança como sendo de tipo colegial, assente numa rotatividade de papéis, decorrente da possibilidade dos professores exercerem diferentes funções dentro da organização educativa. Contudo, num período em que a prestação de contas se encontra cada vez mais focada na figura do diretor, parece-nos, tal como é salientado por Roldão (2012), que a prática e a cultura das escolas tem relegado as lideranças intermédias para um papel de “transmissão de informações e

diretrizes no interior da hierarquia da escola do que na responsabilidade de gestão pedagógica, curricular e didática que efetivamente detêm” (p. 138).

Capítulo 2 - O trabalho colaborativo na prática docente

A colegialidade e a colaboração entre professores (...) são absolutamente necessárias para que o ensino tenha maior grandeza (Shulman, 1989, cit. por Hargreaves, 1998, p. 210)

Se a colaboração e a reflexão entre os professores deve ser encarada como uma prática constante e permanente para a conceção de uma escola “inteligente, autónoma e responsável” (Alarcão, 2003, p. 133), o trabalho docente deverá assentar numa base de estreita colaboração, num projeto que devem sentir como seu, envolvendo-se em equipas que os ajudem a refletir sobre a sua prática, assumindo-se, deste modo, como práticos reflexivos, ou seja, como sujeitos que mantêm um diálogo de *reflexão na, sobre e pela ação*, numa conversação dialética, permanente e contínua que permita experimentar, questionar, agir e reformular.

2.1.O conceito de cultura docente

Segundo Jorge Lima (2002), para a caracterização correta das culturas dos professores é insuficiente considerar apenas os domínios dos conhecimentos, dos valores, das crenças ou das conceções, mas terá também de se ter em conta o domínio dos comportamentos e dos modos de ação, uma vez que “fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar” (p.20). Este autor coloca a questão da pertinência de se falar de uma cultura homogénea de professores, apenas baseada na sua unidade da prática e conclui que devemos ser cautelosos quando afirmamos que existe um forte consenso cultural entre os docentes, uma vez que a categoria de professor é absolutamente heterogénea. O mesmo autor justifica essa heterogeneidade através da composição do corpo docente, que compreende realidades tão díspares como os diferentes níveis de ensino que lecionam, a formação de base, o nível salarial, a localização das escolas, as condições de trabalho, entre outros (*op.cit*, p.21). Daí Debesse (1979) ter afirmado que “o termo docente é uma designação fraca, mas confortável, que designa uma estranha mistura de pessoas com uma realidade muito diversa” (Debesse, 1979, p. 13, cit. por Jorge Lima, 2002, p. 22).

Deste modo, as culturas docentes implicam, assim, comportamentos e práticas, modos de agir e interagir entre os professores definidores da cultura de escola. Esta tem

a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e “carateriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola” (Day, 2001, p.127). Portanto, e segundo Prates, Aranha e Loureiro (2010), as escolas/agrupamento de escolas são organismos que “têm uma cultura própria, que se vai renovando, reformulando e aprendendo com os seus elementos constituintes, tornando-se numa instituição que aprende” (p.26).

Os trabalhos produzidos no âmbito das culturas docentes (Lortie, 1975; Hargreaves, 1992; Gomes, 1993, citados por Loureiro, 2001, p. 93) têm-se desenvolvido no sentido da categorização de quatro formas “abrangentes” de culturas de docentes: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização, cada uma com implicações para o trabalho do professor e para a mudança da organização escolar.

2.2. As culturas de ensino

2.2.1. A cultura do individualismo

Das categorizações da cultura docente que enunciamos anteriormente, o individualismo é reconhecido como a forma cultural dominante entre os professores. Há muito que a profissão docente tem sido caraterizada como uma profissão solitária e, apesar da ênfase crescente que tem vindo a ser dada ao trabalho colaborativo, quer na investigação, quer nas recomendações das políticas educativas, não estaremos muito longe da verdade ao afirmar que o trabalho docente permanece solitário²⁰.

Com vista a uma melhor clarificação deste assunto, decidimos abordar as culturas individualistas, perspetivando-as em quatro aspetos distintos: i) as causas; ii) a caraterização dos comportamentos individualistas; iii) os seus riscos; iv) as possíveis soluções para o seu combate.

Existe unanimidade, quer entre os autores, quer no senso comum, em considerar que o individualismo é uma característica enraizada na cultura profissional docente, incrustada historicamente nas suas rotinas de trabalho (Contreras, 1997; Fullan &

²⁰ O relatório Eurydice, 2008, aponta os aspetos onde a profissão docente tem vindo a ser alterada, sobretudo devido a pressões externas, nomeadamente nos últimos 20 anos, fazendo referência, entre outras, às grandes exigências colocadas aos professores em áreas como o trabalho em equipa (Eurydice, 2008, p. 9).

Hargreaves, 2001; Roldão, 2007)²¹. São apontados vários fatores como determinantes para a adoção deste comportamento, alguns dos quais passamos a enumerar: i) causas materiais relacionadas com as questões arquitetónicas dos edifícios, que tendem a isolar os professores em salas de aula (Fullan & Hargreaves, 2001)²²; ii) causas normativas que se prendem com a fossilização, quer curricular quer organizacional, que perdura há quase dois séculos e que empurra os professores para uma organização de trabalho segmentada (Roldão, 2007, p. 28); iii) causas endógenas, que se baseiam em características da personalidade individual de cada docente, tais como a desconfiança, a falta de autoestima e a ansiedade, fatores condicionantes do modo de trabalhar de cada docente; iv) causas exógenas, ou seja o modo como cada docente se adapta às atuais exigências do ensino, que o leva, por vezes, à autopunição moral de nunca conseguir fazer o suficiente, encontrando na solidão da sala de aula um refúgio ao julgamento dos seus pares.

Para Rosenholtz (1989), as escolas em que os docentes trabalham isoladamente caracterizam-se por ser “ambientes de aprendizagem empobrecidos”, uma vez que os docentes aprendem pouco com os seus pares, o que constitui uma limitação ao seu aperfeiçoamento (Rosenholtz, 1989, cit. por Fullan & Hargreaves, 2001, p. 74). Este tipo de comportamentos, avessos à inovação, representam um sustentáculo do conservadorismo, pois as oportunidades e a pressão decorrentes do surgimento de novas ideias permanecem inacessíveis. Assim, estes docentes tendem a recusar-se a colaborar com os seus pares, evitando possíveis críticas e juízos de valor que daí possam advir. Este conforto, que o isolamento confere aos docentes, protege-os da exposição entre os pares, mas também os impede de obterem um *feedback* claro e significativo sobre a eficácia e a validade daquilo que fazem²³.

Um dos principais perigos do individualismo é, em nossa opinião, a resistência à inovação e, por conseguinte, a perpetuação de modelos e práticas desajustadas às novas exigências que se colocam à escola. Retomemos a ideia do *Eu Solitário* de Sá-Chaves &

²¹ Hargreaves (1998) refere que no imaginário popular, o professor é retratado numa atividade desempenhada com crianças no interior da sala de aula [sublinhado nosso], (p. 15).

²² Relembremos que Dan Lortie (1975) foi o primeiro autor a estudar de forma sistemática os problemas do individualismo e, ao descrever a estrutura das escolas em forma de caixas de ovos com salas de aula segregadas, referia-as como um fator determinante na divisão dos professores uns dos outros (...) (Lortie, 1975, citado por Hargreaves, 1998, p. 187).

²³ A este propósito Rudduck (1991) afirma que a “a educação é uma das últimas vocações em que continua a ser legítimo trabalhar-se a sós num espaço seguro contra invasores” (Rudduck, 1991, cit. por Fullan & Hargreaves, 2001, p. 72).

Amaral (2001), que caracteriza os professores que se sentem isolados como alguém que, apesar de rodeado pelos seus pares, não se sente capaz, ou sente receio, de emitir a sua opinião, com medo de tornar uma reunião mais longa ou de abalar o *status quo* reinante, preferindo a segurança do seu mundo solitário, que é, no entanto, avesso à mudança. Numa escola aprendente, dinâmica, com a capacidade de se transformar de acordo com os novos desafios que lhe são colocados, o *Eu* terá de dar lugar ao *Nós*, numa atitude de partilha, de (des)construção, isto é, num processo contínuo de reflexão e de corresponsabilização.

Sabemos que a introdução de práticas de trabalho colaborativo nas escolas tem-se revelado uma tarefa difícil e nem sempre conseguida. No entanto, poderão ser tomadas algumas medidas de encorajamento para que os professores trabalhem em conjunto e aprendam uns com os outros. Somente a organização quotidiana do trabalho nas escolas pode constituir um incentivo forte à cooperação. E, mais uma vez, neste estudo, salientamos a importância do fator tempo como um recurso que pode favorecer ou bloquear esta intenção. Fullan & Hargreaves (2001) defendem que a introdução de tempos destinados ao trabalho colaborativo nos horários dos docentes podem ter um verdadeiro impacto neste esforço. É necessário dispor de tempo para se trabalhar em colaboração: planificar, realizar e corrigir testes, observar aulas de colegas e refletir sobre as estratégias de ensino mais adequadas e eficazes. Neste âmbito, cabe aos diretores das escolas²⁴ influtir progressivamente as práticas tradicionais de organização escolar e tomar medidas concretas para a valorização do trabalho colaborativo, que podem ser, por exemplo, e segundo a sugestão de Perrenoud (2002), a prioridade na elaboração dos seus horários, nas escolhas de formação contínua ou na autorização de transpor algumas regras para experimentar novas hipóteses de trabalho.

A supervisão entre pares, a autonomia das escolas, a pressão da avaliação externa das escolas, a avaliação de desempenho do pessoal docente, são algumas das alterações que têm vindo a ser feitas e que têm vindo a contribuir para abrir pequenas fendas nas paredes do individualismo.

²⁴ Andy Hargreaves (2003) refere a importância dos diretores de escola liderarem para a mudança, que define como uma liderança que deverá promover a resolução de problemas, o espírito de risco, os processos colaborativos e a capacidade de se empenharem num melhoramento contínuo (p. 16).

Antes de terminar este ponto, parece-nos importante clarificar conceitualmente os termos individualidade e individualismo²⁵ A individualidade “continua a ser a chave de renovação pessoal, que por sua vez constitui a base da renovação coletiva” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 136). A individualidade é a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal que podem originar “a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica em grupo” (*op.cit.*p. 81)

2.2.2. Culturas de colaboração e colegialidade

Quando definimos culturas de colaboração, devemos ter em consideração a profundidade do conceito, que ultrapassa largamente a ideia que existe entre muitos docentes que afirmam que têm práticas colaborativas, uma vez que se relacionam bem com os seus colegas, conversam acerca dos problemas dos alunos e partilham as suas experiências. O que se entende por trabalho colaborativo vai muito mais além do simples agrupar de pessoas perante uma tarefa coletiva. Segundo Roldão (2007), o trabalho colaborativo “estrutura-se como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto para melhor atingir os objetivos pretendidos, com base na interação dinâmica e vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27)²⁶. A investigação tem vindo a demonstrar que o crescimento profissional dos professores aumenta quando é valorizado o trabalho colaborativo, uma vez que existe uma constante interação que permite a ajuda, o apoio, a confiança e a partilha na resolução de problemas e de experiências bem sucedidas e a aprendizagem com os erros dos seus pares (Glazer & Hannafin, 2006, citados por Veiga Simão et al., 2009).

Existe uma estreita relação entre o trabalho colaborativo e a eficácia escolar, defendida por vários autores que afirmam que com a colegialidade docente as escolas podem beneficiar de três maneiras, nomeadamente: i) através da existência de uma coordenação do trabalho docente; ii) melhor organização para lidar com as inovações

²⁵ Não obstante, dever-se-á referir que o individualismo não está sempre associado a más práticas, já que, tal como refere Hargreaves (1998), é um fenómeno cultural e social que tem significados muito distintos para os docentes, nem todos necessariamente negativos, e seria uma insensatez presumir-se “que todo o individualismo dos professores é perverso” (p. 202).

²⁶ A mesma autora refere as seguintes características do trabalho colaborativo: i) a mobilização de tudo o que cada um sabe para ser colocado ao serviço de todos; ii) a discussão coletiva dos problemas, dividindo tarefas e conjugando resultados; iii) o reconhecimento coletivo dos erros e o esforço comum para os superar; iv) a responsabilidade de todos nos falhanços e nos sucessos individuais (Roldão, 2006, p. 23).

pedagógicas e organizacionais; iii) melhor preparação para atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente (Little, 1987, Smith, 1987, citados por Jorge Lima, 2002, p.40; Rosenholtz, 1989 cit. por Fullan e Hargreaves, 2001, p. 82; Santiago, 2001).

Neste tipo de prática, os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham coletivamente na resolução de problemas, desenvolvendo uma confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa. Para Alarcão & Canha (2013), estas escolas constituem-se como verdadeiras comunidades colaborativas que acontecem quando as pessoas se unem em torno de interesses comuns, com oportunidades de participação equilibradamente partilhadas. Contudo, realce-se a necessidade desta colaboração só fazer sentido se se instituir enquanto forma continuada e sistemática de trabalho em torno dos valores comuns (Pereira & Neto-Mendes, 2005), constituindo-se como um percurso, ou um processo continuado no tempo, que permita antever um futuro de continuidade (Alarcão & Canha, 2013).

O modelo de avaliação externa das escolas reconhece a importância do trabalho colaborativo como uma plataforma determinante para o desenvolvimento das escolas para enfrentar novos desafios, contemplando-o como um dos referentes a avaliar, apontando fragilidades ou destacando boas práticas, com o objetivo da sua progressiva implementação e consolidação. Em nossa opinião, está também subjacente o reconhecimento da sua importância para a concretização eficaz das reformas decretadas a nível nacional, indo ao encontro da opinião de Hargreaves (1998), que considera que o desenvolvimento de relações de colaboração entre o pessoal docente permite que as diretrizes superiores sejam interpretadas e adaptadas ao contexto escolar, através de um maior empenho e compreensão.

Colaboração Versus Cooperação

Após a abordagem ao tema das culturas colaborativas, consideramos pertinente e útil fazer uma distinção concetual entre os termos colaboração e cooperação, que, numa primeira análise, podem ser considerados como tendo o mesmo significado, o que implicaria que pudessem ser usados de forma indiscriminada, o que significaria incorreremos numa incorreção concetual.

Cada vez mais existe um consenso entre os investigadores em distinguir o significado de colaboração e cooperação e, de acordo com Sachs (1997, in Day, 2001), essa distinção é nítida. Atendendo à sua etimologia, e embora ambas sejam constituídas pelo prefixo *co*, que significa ação conjunta, os termos diferenciam-se porque o verbo *cooperar* deriva de *operare* - que em latim significa executar uma operação relativamente simples e bem definida, funcionar de acordo com um plano ou sistema; enquanto que o verbo *colaborar* deriva de *laborare*, ou seja, trabalhar no desenvolvimento de uma atividade para atingir determinados fins, o que implica pensar, preparar, refletir, formar e empenhar-se (Boavida & Ponte, 2002; Damiani, 2008).

Existe unanimidade em aceitar que o conceito de colaboração é de maior abrangência e amplitude, levando Hord (1986) a considerá-los processos operacionais distintos (Hord, 1986, citado por Jorge Lima, 2002, p. 46) e Cuseo (1992) a colocar a aprendizagem cooperativa como um subtítulo da aprendizagem colaborativa (Cuseo, 1992, citado por Freitas & Freitas, 2002, p. 22). Esta abrangência é considerada no seu mais alto nível por Panitz (1996), ao afirmar que “colaboração é uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal, enquanto cooperação é uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objetivo ou de um produto final” (Panitz, 1996, citado por Freitas & Freitas, 2002, p. 22).

Jorge Lima (2002) distingue os dois conceitos relativamente aos benefícios, afirmando que:

[...] na cooperação as ações de cada indivíduo podem ser agradáveis para o outro, mas não resultam necessariamente em benefícios comuns, enquanto que na colaboração cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento comum cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas (p. 46)

E distingue-os também relativamente aos objetivos:

[...] na cooperação os participantes que acordam trabalhar em conjunto podem ter objetivos e programas de ação separados e autónomos, enquanto que na colaboração a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas em conjunto (p. 46)

Também Boavida & Ponte (2002) evidenciam que o trabalho colaborativo pressupõe a assunção de objetivos comuns negociados pelo coletivo, cujos membros estabelecem relações não-hierarquizadas de confiança mútua e de corresponsabilidade.

Por este motivo, a colaboração é um processo que exige tempo para se estabelecerem níveis de confiança e comunicação eficazes e uma negociação cuidada conducentes a uma tomada de decisões conjuntas.

Pelo contrário, nas relações de cooperação, há uma ajuda mútua na execução de tarefas, embora os seus objetivos não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros, que redundam numa aprendizagem mútua bastante reduzida no que concerne o desenvolvimento profissional docente. Estes autores concluem assim que “a realização de um trabalho em conjunto, a *co-laboração*, requer uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações, a *co-operação* (p. 4).

Para Figueiredo (2002, cit. por Machado, 2014), a principal distinção reside no tipo de trabalho que é realizado. Assim, no trabalho cooperativo os docentes trabalham no sentido de alcançar um objetivo comum, traçando metas e definindo prazos, mas não trabalhando em conjunto sobre a mesma questão, salvo nas fases de planeamento e posterior associação das tarefas realizadas individualmente. Ao contrário, no trabalho colaborativo os professores desenvolvem tarefas coletivamente, recorrendo à discussão e negociação na realização de tarefas propostas, num processo contínuo e interativo que promove o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos.

Freitas & Freitas (2002) fazem a distinção do conceito, tendo em conta a questão da territorialidade, afirmando:

[...] [a] aprendizagem cooperativa tem raízes francamente americanas nos escritos filosóficos de John Dewey, dando relevo à natureza social da aprendizagem e ao trabalho em dinâmica de grupo de Kurt Lewin. A aprendizagem colaborativa tem raízes inglesas, com base no trabalho dos professores ingleses, explorando as maneiras de ajudar os alunos a dar respostas às tarefas da escola, fazendo com que tomassem um papel mais ativo na sua própria aprendizagem (p.23).

Para concluir este ponto, acresce-se que os irmãos Freitas (2002) consideram que desde que “estejam claramente diferenciadas colaboração e cooperação, ambos os termos podem ser usados, mas nunca como se fossem sinónimos” (p. 28).

2.2.3. A colegialidade artificial

Hargreaves (1998) designa por *colaboração artificial* quando de virtude profissional a colaboração se transforma em “mandato administrativo, forçado, obrigatório, afastada da sua essência enquanto trabalho criativo e livre” (p.234).

A imprevisibilidade da colaboração pode ser desconcertante nos efeitos que produz e daí a necessidade que alguns órgãos de gestão sentem em tentar controlar e regular a colaboração docente, resultando em relações de colaboração reguladas administrativamente, que exige aos professores que se encontrem e trabalhem em conjunto, no que Sanches (2000) define como *colegialidade forçada* (p. 51). Para a mesma autora, esta prática conduz a práticas de adaptação em vez de inovação, uma vez que os professores conformam-se com as imposições e regulações externas e a interação existente é apenas aparente e precária²⁷.

2.2.4. A cultura balcanizada

Uma cultura docente balcanizada existe quando os “professores não trabalham nem isoladamente, nem com a maior parte dos colegas da escola, mas sim em subgrupos mais pequenos no interior da comunidade escolar “ (Hargreaves, 1998, p.240). É uma cultura composta por grupos distintos, que se afastam da dinâmica geral da escola como um todo, muitas vezes competindo entre si e transformando-se, por vezes, em verdadeiros grupos de pressão, “identificando-se com o grupo e não com a escola como um todo” (Day, 2001, p. 129).

Para Loureiro (2001), a balcanização é um aspeto familiar das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, cuja organização docente está dividida em departamentos curriculares, “cujos professores se associam a certos colegas formando grupos distintos e separados” (p.94)²⁸.

²⁷ Refira-se, no entanto, que alguns autores também se referem às vantagens que podem resultar desta forma de colaboração, nomeadamente, na sua utilidade como “fase preliminar na preparação de relações colaborativas mais duradouras”, já que “alguma artificialidade será necessária na criação de praticamente todas as culturas de colaboração” (Hargreaves, 1998, p. 104) ou segundo Sanches (2000) como “forma de reunir e de aproximar os professores, embora por motivos outros que não os próprios”, no que a autora designa por “grupos formais instituídos pela legislação” (p.50).

²⁸ Loureiro (2001) acrescenta que neste tipo de cultura é possível observar-se situações de organização de grupos nas salas de professores segundo: os grupos disciplinares, idade, proximidade do poder da escola, situação profissional (p. 94).

Neste tipo de cultura torna-se muito difícil tomar decisões que mobilizem a totalidade do corpo docente, visto as suas relações refletirem, por vezes, diferenças profundas, sendo estas práticas colaborativas pouco relevantes para o desenvolvimento da instituição escolar como um todo.

2.3. A prática reflexiva nas culturas de colaboração

A supervisão e a liderança escolar têm um papel fundamental na criação de condições propícias ao desenvolvimento de culturas colaborativas que combatam o individualismo e a balcanização, mas sem cair na armadilha da colegialidade artificial.

Fullan & Hargreaves (2001) apontam como condição necessária para o desenvolvimento das culturas colaborativas um tipo de liderança na qual a tomada de decisão é partilhada de forma coletiva.

As relações de colaboração entre os docentes devem fundamentar-se na reflexão coletiva e consequentemente na procura colaborativa de mais informação, “geradora de novo conhecimento profissional” (Roldão, 2007, p. 26), essencial para a reestruturação da escola, mas é necessário haver condições de supervisão e liderança para incentivar o grupo a colaborar, partilhar ideias e saberes, possibilitando, desta forma, a tão pretendida mudança.

É no âmbito destes contextos de reflexão e aprendizagem colaborativa que Nóvoa (1992a) preconiza a “construção de uma nova profissionalidade docente” como um espaço permanente de formação, em que o professor deixa de estar isolado e passa a estar inserido num corpo profissional e numa organização escolar que incentive ao desenvolvimento profissional, encorajando-o a responder de forma positiva à mudança.

Também Zeichner (1993) apela à construção de comunidades de aprendizagem, onde os docentes se apoiam num crescimento coletivo que visará a mudança institucional e social (p.26). A formação destas comunidades de aprendizagem poderá levar ao que Zeichner denomina pela “emancipação” dos professores, que permitirá que estes deixem de ser vistos como meros técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam, o que tem sido comum nas reformas educativas feitas de cima para baixo, nas quais os professores são meros participantes passivos. A emergência da formação em contexto de trabalho implica, para a formação de professores, que estes se mobilizem com o objetivo de, em trabalho colaborativo, “enfrentarem as tensões inerentes à função educativa e, em

conjunto, ultrapassá-las” (Veiga Simão et al., 2009). Deste modo, pretende-se que os professores, em colaboração, melhorem os seus desempenhos profissionais e que esta melhoria se constitua como uma mais-valia para a instituição escolar.

2.3.1. Os departamentos curriculares como unidades de colaboração

Nos relatórios de avaliação externa das escolas, a cultura de colaboração é entendida como uma dinâmica que deve ser transversal a toda a atividade docente, focalizando-se, no entanto, nos departamentos curriculares, como unidades de colaboração. Nestes, deverão existir condições para que os professores tenham oportunidade de partilhar ideias, de confrontar interesses e expectativas e de se envolverem em processos de reflexão crítica.

Sanches (2000) coloca em evidência as formas de colegialidade que emergem de iniciativas espontâneas dentro dos departamentos curriculares, movidas por interesses e motivações e ideias pedagógicas partilhadas e que a autora designa como “as formas mais autênticas e fecundas, em termos de inovação nascidas nas escolas” (p.50). Não obstante, a mesma autora tem o cuidado de diferenciar estas práticas das meras presenças nas reuniões de departamento ou de turma, que “não constituem exemplos nem práticas de inserção colegial” (p. 61).

É em sede de departamento curricular ou grupo disciplinar que são realizadas a maioria das tarefas conjuntas, como a planificação dos conteúdos programáticos, elaboração de matérias didáticos, elaboração e correção dos testes, a articulação curricular, a supervisão pedagógica entre pares, entre outros. A importância dos departamentos curriculares é salientada por Huberman (1993), definindo-os como “unidades de intervenção reformadora”, já que é no seu seio que “as pessoas têm coisas concretas a dizer e ajuda concreta a fornecer umas às outras (...)” (Huberman, 1993, cit. por Jorge Lima, 2002, p. 45).

Também nos departamentos curriculares não se podem dissociar as questões da colaboração com as lideranças, uma vez que a ação do líder é determinante para o desenvolvimento de culturas de colaboração, no sentido de potenciar e criar espaços de partilha e aprendizagem no seio dos Departamentos Curriculares (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001; Forte & Flores, 2011). Segundo Fullan & Hargreaves (2001) “não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas, pelo

contrário é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as atividades sejam significativas para aqueles que nelas participam” (p.93). Defendem assim um tipo de liderança partilhada, cuja função dos líderes é definida por um conjunto de verbos, tais como *fomentar*, *dinamizar*, *contribuir*, *promover*, *incentivar* e *criar*, que caracterizam a importância dos mesmos na implementação de culturas de colaboração.

Não obstante, e apesar dos esforços que têm vindo a ser feitos, quer por parte de alguns diretores, quer pelos órgãos de gestão intermédia, no sentido de promoverem culturas colegiais, o que é facto é que, em grande parte das vezes, os professores continuam a trabalhar isoladamente, e o trabalho colaborativo continua a cingir-se ao nível da planificação ou serve “apenas para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010, p.34).

2.4. A *Ilusão* da colaboração

Decidimos correr o risco de nos apropriarmos do termo *ilusão*, utilizado por Zeichner para o conceito de reflexão, e estendê-lo ao conceito de colaboração, uma vez que entendemos que poder-se-á fazer uma analogia entre os mesmos, nomeadamente na utilização pouco precisa que se tem feito de ambos os conceitos, que pode conduzir, segundo Alarcão & Canha (2013), à “erosão do sentido do termo” e no apregoar dos seus “efeitos milagrosos” (p. 40).

Como foi referido anteriormente, e tal como aconteceu para a atitude reflexiva, a descoberta das virtudes da colegialidade no panorama educativo levou a que se instalasse uma “espécie de pensamento mágico” (Huberman, 1993, cit. por Jorge Lima, 2002, p. 44) sobre os efeitos das práticas colaborativas no desempenho profissional dos professores e nos resultados escolares dos alunos. Para Sanches (2000), o individualismo tornou-se “um anátema, um comportamento a erradicar das práticas dos professores” (p.49). Sem menosprezar as vantagens do trabalho colaborativo, devemos, no entanto, referir que este só por si não se constitui como uma panaceia para todos os males da escola, podendo ser colocadas algumas questões relativamente aos méritos da colaboração. Por um lado, a questão de se saber se a introdução de lógicas colaborativas traz, ou não, mais-valias à qualidade do ensino (Huberman, 1993, cit. por Jorge Lima, 2002, p. 47; Roldão, 2007, p. 25); por outro lado, o próprio entendimento que se tem do que significa colaborar em termos práticos, já que este tem significados diferentes para grupos diferentes e, se não

for especificado, não passa de um “*slogan vazio*” (Carrie, 1995, cit. por Jorge Lima, 2002, p. 46), o que poderá dar origem a ambiguidades e equívocos que podem perturbar os propósitos da sua realização (Alarcão & Canha, 2013, p. 40). Existe também a fronteira que é imposta à colaboração à entrada da sala de aula, constituindo-se esta como um limite crucial à colaboração, já que isso significa que “o essencial do trabalho docente é realizado individualmente” (Tardif, 2005, cit. por Roldão, 2007, p. 25) e, por último, a colaboração não se poder impor por decreto, apesar das pressões internas e externas que têm vindo a ser feitas nesse sentido. A “colaboração mandatada” pode, inclusivamente, na opinião de Thurler, (1994), enfraquecer as relações de “colaboração informal já existentes e dificultar o desenvolvimento espontâneo das mesmas” (Thurler, 1994, cit. por Jorge Lima, 2002, p. 73).

2.5. A reforma adiada

Há numerosos fatores de constrangimento à comunicação colegial dos docentes, surgindo à cabeça o próprio modelo organizativo das escolas, que estão organizadas “à volta do modelo do saber escolar” (Schön, 1992, p. 87), formatado e burocratizado que, por vezes, se constituiu como um fator de constrangimento ao trabalho colaborativo.

Também Oliveira (2001) partilha da opinião que a organização formal da escola não tem favorecido o trabalho em equipa uma vez que as atividades letivas desenvolvem-se num contexto de privacidade, o que é corroborado por Roldão (2007) que aponta que os docentes foram socializados para trabalharem individualmente, divididos por turmas, por áreas e disciplinas. Sobre esta temática, Smith refere:

This isolation, combined with the dearth of supervision support, drastically impedes the professional development of even the most conscientious and dedicated teachers. (Smith, 1991, p. 87, citado por Oliveira, 2001, p.49)

Sanches (2000) refere que a construção da colegialidade docente apresenta duas fragilidades principais: a instabilidade do corpo docente, que obriga à interrupção de práticas colaborativas que “poderiam ser frutuosas se tivessem maior estabilidade” (p.58), e a rigidez nos tempos da escola, que favorecem a separação e o isolamento uma vez que não são dadas condições, nem organizacionais nem materiais, facilitadoras da ação dos professores colegiais e reflexivos.

Vieira et al. (2006) aponta-nos outros embaraços colocados às culturas de colaboração, tais como a normalização da organização escolar, os manuais normalizadores de aprendizagem, os exames externos, a fragmentação do tempo de aprendizagem e a falta de tempo para refletir e investigar a prática, que conduzem à resignação dos professores. Nós acrescentaríamos a hierarquização de papéis, a regulamentação excessiva, a burocratização do trabalho do professor como fatores desmotivantes que coartam as oportunidades destes aprenderem uns com os outros.

Assim sendo, a escola deverá questionar as suas formas tradicionais de organização e “procurar incentivar o aparecimento de estruturas facilitadoras do exercício de reflexão crítica sobre as suas experiências e partilha de práticas profissionais diversificadas” (Oliveira, 2001, p. 49), o que Roldão assume constituir-se como uma rutura, “mas uma rutura geradora, e sobretudo necessária, que pode iniciar e sustentar a lógica organizativa mais produtiva de sucesso (Roldão, 2007, p. 29).

Em nossa opinião, a chave da mudança terá de fazer-se, por um lado, ao nível da instituição escola e, por outro, ao nível individual de cada docente. A escola deverá fazer uso da sua autonomia na construção de currículos flexíveis que apelem ao envolvimento colegial dos docentes, utilizando a planificação e a calendarização para o desenvolvimento e manutenção de culturas colaborativas (Hargreaves, 1998). Cada docente pode apostar numa formação para a cooperação que lhe forneça estratégias e ferramentas para trabalhar em equipa e, sobretudo, que estimulem um espírito aberto à mudança.

Capítulo 3 - A avaliação externa das escolas

*Nascemos já avaliadores,
mas não necessariamente bons avaliadores.
(Stake, 2006, p.41, cit. por Pacheco, 2014, p. 48)*

No presente capítulo, propomo-nos abordar o tema da avaliação externa das escolas, enquanto medida das políticas educativas, cuja introdução data da década de 80, na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo²⁹, regulada pelo Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. A sua aplicação, a nível nacional, apenas ocorre no ano de 2006, num projeto-piloto com vinte e quatro escolas, entrando-se em 2007, no 1.º ciclo avaliativo, denominado avaliação externa de escolas, sob a égide da Inspeção-Geral de Educação.

Enquadrando-se em decisões transnacionais e supranacionais, a emergência da avaliação externa das escolas surge ligada à cultura do desempenho, tradicionalmente de inspiração anglo-saxónica, que encara a educação como uma extensão do cálculo económico, através da aplicação de instrumentos de medida da eficácia e da qualidade, o que se pode comprovar pelo incremento das comparações internacionais dos resultados e pela emergência de estatísticas complexas, tendo por base os dados educativos.

Com origem nas políticas de descentralização educacional, o modelo de avaliação externa estrutura-se em torno de processos que têm sido justificados pela intenção de contribuir para a melhoria da escola e que se articulam com a autoavaliação e a regulação do sistema educativo (Pacheco, 2014).

3.1. O enquadramento externo

Não se pode dissociar a evolução da avaliação externa das escolas em Portugal da crescente internacionalização do nosso país, que permitiu o conhecimento de políticas de promoção de qualidade das escolas adotadas noutros países europeus, e não só, o que Barroso (2006) apelidou de “efeitos de contaminação” da nossa aproximação ao exterior, sobretudo com a adesão à Comunidade Económica Europeia, em 1986, após um longo período de isolamento internacional, imposto pela ditadura salazarista.

²⁹ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

A nível europeu, assiste-se a uma nova conceção do papel do Estado no desenvolvimento dos sistemas educativos³⁰, que se consubstancia em duas vertentes principais: por um lado, a valorização da autonomia das escolas, que se traduz numa maior responsabilização das mesmas, e, por outro, o reforço das políticas de regulação e do controlo, mesmo em países onde a autonomia das escolas tinha uma tradição consolidada (Clímaco, 2010, p. 14).

Esta mudança de paradigma inscreve-se numa transformação profunda da relação do Estado com os seus cidadãos, cada vez menos concebido como um Estado-Providência, prestador de serviços, e mais como um "Estado Avaliador que se expressa na promoção de um *ethos* competitivo patente na avaliação externa de escolas" (Afonso, 2001, citado por Afonso & Costa, 2011, p. 157). Neste novo paradigma, tornam-se aspetos centrais a definição de objetivos, a medida, a quantificação e expressões tais como "transparência da gestão", "prestação de contas" e "responsabilidade social" passam a fazer parte do quotidiano dos serviços da administração pública, surgindo o conceito de *accountability*, que desenvolveremos mais à frente.

Neste âmbito, e sobretudo nos países membros da OCDE, foram realizadas várias iniciativas no sentido do aperfeiçoamento dos sistemas de informação, que tinham por objetivo analisar e avaliar o sistema educativo em geral e o desempenho das escolas em particular³¹. Passa a existir uma tendência clara em considerar a avaliação das escolas como um fator gerador de mudança, sobretudo para a tomada de decisões do sistema de ensino, para a distribuição dos recursos e melhoria das aprendizagens nas escolas (Santiago, 2010, p. 29).

Neste novo modelo de regulação, cada escola é responsável por encontrar o seu próprio caminho, dentro das condições específicas do contexto onde está inserida, sendo

³⁰ Atente-se nas reuniões do Conselho Europeu realizadas em Lisboa e Estocolmo, em 2001 e 2002, respetivamente, que estabeleceram como objetivo estratégico que a Europa se tornasse "na economia mais dinâmica e competitiva do mundo baseada no conhecimento, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social". A avaliação da qualidade dos ensinos básicos e secundários passa a ser considerada uma área crucial, não só pelo volume dos recursos dedicados à educação, mas sobretudo pela sua convicção de que a educação é uma fonte de enriquecimento pessoal que contribui para a coesão social e para a solução dos problemas do trabalho e do emprego (Clímaco, 2005, p. 9).

³¹ Destaca-se o projeto INES (Indicadores Internacionais dos Sistemas Educativos) que foi lançado na Conferência Internacional de Washington, em 1987, com o objetivo de planear um sistema de indicadores que pudessem ser utilizados na monitorização e na análise comparada dos sistemas educativos (Clímaco, 2010, p. 20).

que este tipo de regulação é definido por Hutmacher (1992) como um “controlo da conformidade com as finalidades da ação, própria do modo de funcionamento mais profissional” (p. 63).

Cada país organizou um sistema de avaliação centrado das escolas, identificadas como “a caixa negra do sistema educativo” (Scherens, 1997, citado por Clímaco, 2010, p. 10), uma vez que estas passam a ser reconhecidas como a célula embrionária do sistema educativo, principais responsáveis pela melhoria das aprendizagens dos alunos e consideradas como unidades de referência para a mudança.

A avaliação torna-se um campo científico e político e uma nova área profissional, cujo conhecimento se centra a partir da literatura, sobre a eficácia e a melhoria da escola, assim como no *know-how* pelo conhecimento profissional dos inspetores, diretores e professores (Clímaco, 2010, p. 14). Existe uma influência clara resultante do conhecimento já adquirido internacionalmente, nomeadamente dos países da OCDE, e das inspeções de educação de outros países europeus, que levou à criação em 1995 da *Standing International Conference of Inspectorates* (SICI), associação de inspeções europeias, composta por 29 países, na qual Portugal se inclui e que veio a tornar-se um importante “meio de conhecimento e debate das políticas de inspeção, modelos de avaliação e trocas de experiências” (Clímaco, 2011, p. 78).

3.2. O enquadramento interno

O processo da avaliação externa das escolas é um caminho que tem vindo a ser trilhado desde a década de 80, tal como já foi referido anteriormente, com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), que embora não fazendo referência à importância da avaliação das escolas, determina no seu artigo 49.º:

O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.

Segundo Barroso (2011), a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e o corpo legislativo subsequente “visava pôr termo às sequelas do período revolucionário e criar condições para a modernização do sistema educativo” (Barroso, 2011, p. 29). Esta mudança de paradigma é evidente em três domínios, que passamos a enunciar:

- i) A novidade do discurso introduzida pelo XIII Governo Constitucional (1995-1999), em que a escola passa a ser considerada individualmente, enquanto entidade própria, valorizada pelo seu projeto educativo, pela organização pedagógica flexível que lhe permite a adequação ao seu contexto específico e como um lugar estratégico para a introdução da mudança;
- ii) A substituição da gestão colegial por uma gestão profissionalizada unipessoal, assente na figura do diretor, cargo criado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com inspiração nas técnicas de gestão empresarial e que é justificado pelo legislador como uma “necessidade de reforçar as lideranças das escolas o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime da administração escolar” (Barroso, 2011, p. 36);
- iii) A avaliação encarada como “um instrumento central de definição de políticas educativas”, tal como é expresso no artigo 3.º da Lei 31/2002, de 20 de dezembro, substituindo-se a concentração da avaliação na verificação da conformidade com a lei e com os procedimentos ditados centralmente, o que Afonso & Costa (2011) designam por “controlo baseado nas normas”, por uma avaliação centrada na melhoria das aprendizagens das escolas e, conseqüentemente, pelo “controlo dos resultados” (p. 157). Daqui decorre o recurso cada vez mais frequente à elaboração e publicação de listas ordenadas das escolas, com base nos resultados dos alunos nos exames nacionais (*rankings*) e que constituem, simultaneamente, um dispositivo de controlo social. Os mesmos autores designam esta mudança de paradigma como uma “reconfiguração da função reguladora do estado”, centrada na autodeterminação e na autonomia como meio de encontrar e adotar “boas práticas”, enquanto que os meios centrados no cumprimento dos normativos perdem a sua importância (p. 171).

Desde os finais dos anos 80, e embora não sendo a avaliação das escolas um objetivo expresso dos programas governativos, foram sendo construídas as bases para que surgissem estudos sobre o desempenho escolar, visando a identificação e disseminação de boas práticas, tentando perceber como é que algumas escolas servindo populações semelhantes e com características semelhantes eram mais eficazes do que outras³². Bolívar (2003) apresenta esta questão de um modo simples:

³² Sobre o movimento *effective school* e *school improvement*, ver nota da página 15, do presente estudo.

[...] se duas escolas com características humanas e materiais semelhantes, diferem muito nos resultados e na imagem pública, mostra a investigação sobre a eficácia das escolas, que isso tem de se dever ao facto de gerirem de modo distinto os mesmos recursos (procedimentos, distribuição de tarefas, relações e emprego de meios (Bolívar, 2003, p. 21).

A concessão de uma maior importância dada à escola enquanto organização é considerada por Nóvoa (1992a) “como uma das evoluções mais significativas dos anos 80” (p. 9). Procuram-se identificar políticas de escola e especificar políticas de sala de aula que possam contrariar, anular ou esbater as diferenças entre alunos, decorrentes da sua origem sociocultural, económica e familiar, o que Mortimore (1988) designou como “fatores de partida” (citado por Clímaco, 2011, p. 78).

A escola como epicentro do esforço de melhoria (Bolívar, 2012) é responsável por encontrar o seu próprio caminho, dentro das condições específicas do contexto onde está inserida, para alcançar as metas definidas pelo Estado, cabendo a este o controlo dos resultados. Nóvoa (1992a) refere-se ao emergir da escola enquanto organização, como uma *meso* abordagem, uma espécie de *entre-deux*, que permite colmatar as lacunas quer da abordagem macroscópica (limitada a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema), quer da microscópica (centrada no micro universo composto pela sala de aula), procurando que as perspetivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares, que adquirem uma dimensão própria enquanto espaço organizacional, onde se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (pp.15-18).

Hoje em dia, parece evidente que a inovação educacional acontece no contexto da organização escolar, o que vem corroborar a afirmação proferida por Gonzalez (1988) que “pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica da própria escola” (Gonzalez, 1988, citada por Nóvoa, 1992a, p. 41).

Dentro do contexto político de modernização e de descentralização da administração educativa, foram sendo desenvolvidos e implementados diversos programas de monitorização e avaliação das escolas nas modalidades de autoavaliação e avaliação externa³³.

³³ Embora fora do âmbito do nosso estudo, parece-nos oportuno referenciar os diferentes programas que foram desenvolvidos no âmbito das políticas educativas de avaliação de escolas em Portugal, o que denota todo o processo que esteve subjacente à avaliação externa das escolas, iniciada em 2006. Foram eles: i) Observatório da Qualidade da Escola – 1992-1999; ii) Programa AVES (Avaliação das Escolas Secundárias) - 1998-1999; iii) Programa de Avaliação Integrada das Escolas – 1999-2002; iv) Projeto

No final da década de 90, a institucionalização da avaliação torna-se um objetivo claro do governo português, formalizando-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que introduziu o regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

A ação do XV Governo Constitucional, tendo como Ministro da Educação David Justino (2002-2004), foi determinante para o discurso político da avaliação, não só das escolas, mas de todos os implicados no processo educativo: dos agentes às instituições, dos currículos aos manuais, dos alunos aos diferentes funcionários (Clímaco, 2010, p. 18).

Destaca-se a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, designada por “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior”, que regulamenta a avaliação das escolas dos “estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária” (art.º 2). Com a publicação desta lei, a avaliação das escolas é trazida para a opinião pública, nomeadamente com a consagração em lei da prática de publicação de listas ordenadas das escolas, que já se iniciara em 2001.³⁴ No entanto, só a partir de 2006 a avaliação das escolas se constituiu como uma prioridade educativa do XVII Governo Constitucional (2005-09), sendo Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, nomeadamente com a publicação do Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio³⁵.

3.2.1. Os processos de autonomia

Tal como foi referenciado anteriormente, a conceção da avaliação externa das escolas foi sempre acompanhada e, por vezes, antecipada por políticas de incentivo à

Qualidade XXI – 1999-2002; v) Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro; vi) Projeto de Aferição Efetividade da Autoavaliação – 2004-2006.

³⁴ Através do art.º 16 que determina “Os resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo, constantes de relatórios de análise integrada, contextualizada e comparada, devem ser divulgados com o objetivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular uma visão extensiva, atualizada, criticamente refletida e comparada internacionalmente do sistema educativo português”.

³⁵ O Despacho conjunto n.º 370/ 2006, de 3 de maio, define no seu preâmbulo as prioridades do XVII Governo Constitucional: “O Programa do XVII Governo Constitucional assumiu como um dos seus objetivos prioritários, em matéria de política educativa, a adoção de medidas com vista a enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação, designadamente através do lançamento de um programa nacional de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.

autonomia e autoavaliação escolar e, por isso, decidimos incluir, neste trabalho, um ponto específico sobre o processo da autonomia das escolas em Portugal.

A questão da autonomia foi introduzida pela primeira vez na agenda política pelo grupo de trabalho da Comissão da Reforma Educativa (1988), que elaborou as propostas de alteração do regime jurídico da administração e gestão das escolas (Barroso, 2011, p. 37). Esta questão tornou-se num dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90, pela necessidade de se considerar a escola como uma organização, o que para Afonso (2002) é o ponto de partida para a delimitação do conceito de autonomia, tendo por objetivo dotar as escolas com meios para responder de forma útil e atempada aos desafios do quotidiano (Nóvoa, 1992a, p. 26).

Em 1989, com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, pretende dar-se início a este processo, tal como se pode confirmar no seu preâmbulo, ao afirmar-se:

[...] entre os fatores de mudança da administração educacional incluiu-se, como fator preponderante, o reforço da autonomia da escola, a qual decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo, do programa do Governo e das propostas e anseios dos próprios estabelecimentos de ensino.

Não obstante a publicação do Decreto-lei supracitado não se traduziu num reforço visível da autonomia das escolas, nem numa descentralização efetiva de competências, o que terá levado a um “adormecimento temporário do tema” (Almeida, 2005, p.25).

Os contratos de autonomia irão surgir com o XIII Governo Constitucional (1995-1999), no âmbito do programa “Pacto Educativo para o Futuro”, apresentado pelo Ministro da Educação, Marçal Grilo, em 1996, na Assembleia da República, que assumiu a educação como uma prioridade e privilegiou, como aspeto central, a negociação e a partilha de responsabilidades entre todos os parceiros educativos. Para este efeito, define-se como ação prioritária, entre outras, “a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação apoiando o desenvolvimento de formas diversificadas de organização pedagógica e administrativa, respeitando a autonomia de cada instituição e a especificidade do território educativo” (Hipólito, 2011, p. 100). Estes contratos virão a ser aprovados pelo Decreto-Lei n.º 115-98/A, de 4 de maio, conhecido pelo “Decreto de Autonomia”, definidos do seguinte modo, no seu art.º 48:

Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou Agrupamento de Escolas.

Apesar das mudanças formais preconizadas no normativo, durante todo o mandato do XIII Governo Constitucional não foi assinado nenhum contrato de autonomia, tal só vindo a acontecer na década seguinte, com o XVII Governo Constitucional (2005-2009).

Na legislação subsequente, a articulação entre autonomia e projeto educativo esteve sempre presente e, nomeadamente em 2008, no Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, é valorizada a dependência entre autonomia, autoavaliação e avaliação externa enquanto instrumentos de prestação de contas (Barroso, 2011, p. 38)³⁶.

Barroso (2011) afirma que o desenvolvimento da autonomia ficou muito aquém do entusiasmo inicial do discurso político (p. 38) e concordamos com Silva (2006) quando este afirma que a “regulação do sistema educativo português continua a caracterizar-se por um grande centralismo e por uma regulação limitadora de autonomia” (p.219), ou, segundo Almeida (2005), por uma “autonomia controlada” (p.36), o que se pode explicar pela tradição dirigista do Estado português e pelo conforto que esse controlo fornece às instituições escolares, que as leva a adiar decisões e a responsabilizar-se pelas mesmas. Também para Afonso (2002), a autonomia das escolas é mais retórica do que real e acaba por ser um pretexto para a “avaliação e para a responsabilização dos atores educativos” (p.35), confirmando a lógica de um Estado neoconservador e neoliberal, cada vez mais distante da sua função de garante do bem-estar social.

3.3. O modelo de avaliação externa

Se podemos caracterizar a década de 80 como a década das reformas, Neto-Mendes (2002) sugere identificar a década de 90 como “a década da avaliação”, acrescentando que “entre nós surge com relativo desfasamento temporal, como é habitual” (p.11).

Neste período, assistimos a um crescente protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação e controlo dos sistemas de ensino, marcando a sua presença,

³⁶ Recorde-se que no Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril, estabeleceram-se os instrumentos de autonomia das escolas, a saber: i) projeto educativo; ii) regulamento interno; iii) plano anual de atividades; iv) orçamento.

simultaneamente, nos resultados académicos dos alunos, na ação dos professores e na atividade das escolas, o que Afonso (2012) designa por “obsessão avaliativa” (Afonso, 2012, cit. por Costa & Pacheco, 2013, p. 4023).

A avaliação transforma-se, nesta perspetiva, num instrumento efetivo de medição e quantificação, presente no modelo de avaliação externa das escolas, através da criação de indicadores de desempenho quantificáveis para a medição da qualidade (Licínio Lima, 2002, p. 32), no quadro da legitimação da linguagem de *accountability*. Este termo origina nas escolas abordagens centradas em resultados e em *standards*, com um duplo objetivo subjacente: por um lado, servir de ferramenta de controlo central e, por outro, propagar a concorrência entre as diferentes escolas, que se efetiva com a publicação dos *rankings* das escolas, comparando resultados no contexto de uma economia de mercado.

Embora o vocábulo *accountability* seja frequentemente traduzido como sinónimo de “prestação de contas”, segundo Afonso (2010), o mesmo não tem tradução para a língua portuguesa, uma vez que corresponde a um “conceito com significados e amplitudes plurais” (p. 149). Segundo o mesmo autor, o modelo de avaliação externa das escolas assenta num modelo parcelar de *accountability*, uma vez que encerra os três pilares inerentes ao mesmo, avaliação, prestação de contas e responsabilização, embora este último com um peso menor do que os anteriores.

Para o mesmo autor, é evidente a centralidade do pilar da prestação de contas, nomeadamente à comunidade, na publicitação e transparência dos processos, na publicação do relatório, enquanto que o pilar da avaliação está presente em dois momentos distintos: i) durante o processo de autoavaliação, ou avaliação *ex ante*; ii) durante o processo de avaliação externa, ou avaliação *ex post*. No pilar da responsabilização nota-se uma “insuficiente clarificação”, embora reconheça que estão previstas algumas consequências que dependem da avaliação externa (p. 165)³⁷.

O modelo adotado em Portugal, tendo como principal quadro de referência legal a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, assentou nas seguintes metodologias:

³⁷ Refira-se o Despacho n.º 20131/ 2008, de 30 de julho, que determina a relação entre a avaliação interna e externa, estabelecendo as percentagens máximas para a atribuição das classificações de Excelente e de Muito Bom, tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa das escolas.

- i) O modelo European Foudation for Quality Management – EFQM – é um modelo de gestão empresarial cuja aplicabilidade às escolas se baseia na premissa de que a excelência dos resultados da escola é alcançada através do exercício das lideranças;
- ii) *Projeto How Good is Our School*, projeto escocês, formulado em 1991, que visa combinar a avaliação interna com a avaliação externa, com a finalidade de promover a melhoria das escolas, combinando princípios de autoavaliação, da monitorização do desempenho e do planeamento do desenvolvimento.

3.4. O quadro referencial

A escolha dos indicadores avaliativos tem por base a informação sobre o tipo de fatores que a investigação tem associado à qualidade educativa, ao progresso ou à capacidade de evolução da escola, o que se designa por eficácia escolar³⁸. Segundo Clímaco (2005), “nenhuma seleção de indicadores é neutra”, porque está sempre associada a um quadro de valores ou referenciais teóricos “que condicionam e limitam o seu significado e utilidade” (pp.123-124).

A avaliação das escolas desenvolvida pelas inspeções europeias assume-se como uma modalidade de avaliação externa que se ocupa da escola na sua globalidade, a saber: i) análise e apreciação do currículo; ii) as ofertas educativas e a organização das aprendizagens; iii) o processo de ensino e a qualidade das aprendizagens; iv) os apoios educativos; e v) o clima e a gestão.

As dimensões decorrem dos estudos realizados no âmbito das escolas eficazes³⁹, onde são identificadas características determinantes para a capacidade das escolas maximizarem os resultados alcançados. Bolívar (2003) identifica nove características e condições internas “das escolas eficazes”, que passamos a enunciar: i) exercício de uma forte liderança instrutiva; ii) pressão académica e elevadas expetativas sobre o rendimento dos alunos; iii) implicação e colaboração dos pais; iv) controlo e organização dos alunos;

³⁸ Para Bolívar (2003), o conceito de eficácia não é neutro, não existindo um consenso sobre o que constitui uma escola eficaz. O mesmo autor propõe a seguinte definição: “escolas onde os alunos progredem mais rapidamente do que seria de esperar, ou poderia prever-se, com base nas suas condições à partida” (Bolívar, 2003, pp. 29-30).

³⁹ Recorde-se que o movimento das escolas eficazes surgiu como reação às conclusões do Relatório Coleman (1966), que afirmava que «a escola não importa» (*school doesn't matter*).

v) coerência e articulação curricular instrutiva; vi) controlo sistemático do progresso e dos objetivos alcançados pelos alunos; vii) colaboração e relações de colegialidade entre os professores; viii) desenvolvimento contínuo do pessoal docente; ix) autonomia e gestão local (pp. 31-33).

Na mesma linha, o Conselho Nacional de Educação identificou, em 2011⁴⁰, as características das escolas de qualidade:

- i) aplicam os princípios da centralidade no aluno, da adequação dos percursos oferecidos, da ligação empenhada à comunidade local, da boa gestão dos recursos;
- ii) promovem a equidade do acesso e do sucesso, a qualidade das aprendizagens, a diferenciação, a inclusão, a participação e o respeito mútuo;
- iii) desenvolvem práticas institucionalizadas de reflexão, inovação e autorregulação.

Em Portugal, e tendo como base de trabalho a metodologia observada nas inspeções europeias mais desenvolvidas, a IGE desenvolveu um programa de avaliação externa das escolas (1997-98 e 2001-2002)⁴¹ em que foram selecionadas as seguintes dimensões para a avaliação: i) os resultados escolares dos alunos; ii) a educação, o ensino e as aprendizagens; iii) o clima e ambiente educativo; iv) organização e gestão escolar (Clímaco, 2005, p. 216).

Para a conceção e o desenvolvimento do quadro de referência da avaliação externa, o *Grupo de Trabalho para a Avaliação de Escolas* (2006) baseou-se em experiências nacionais e internacionais, no modelo da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e na metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação da Escócia em *How Good is your School*. Este quadro de referência definia detalhadamente o que se queria avaliar.

Para o 1.º ciclo avaliativo foram estabelecidos cinco domínios de análise, sendo que cada um destes foi por sua vez subdividido em vários fatores (19 no total) e referentes a ter em conta na avaliação dos domínios de análise, cuja relevância foi sustentada ou pela investigação, ou pela utilidade política e de gestão das escolas e do sistema. A IGEC

⁴⁰ CNE, 2011b, Recomendação 1.

⁴¹ Este programa denominou-se por Avaliação Integrada das Escolas e tinha os seguintes objetivos: i) valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; ii) identificar pontos fortes e fracos no desempenho das escolas; iii) induzir processos de autoavaliação; iv) contribuir para a regulação do sistema; v) criar maiores níveis de exigência no sistema e na vida da escola (Clímaco, 2005, p. 216).

disponibiliza um documento onde são apresentadas perguntas ilustrativas do entendimento de cada um dos fatores (IGE, 2009b).

Concluído o 1.º ciclo avaliativo, e tendo em vista a continuidade deste programa, foi criado por Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março, um Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (GTAEE), que teve como objetivo apresentar uma proposta modelo para o 2.º ciclo avaliativo. Neste, iniciado em 2011, o modelo de avaliação foi revisto e melhorado para fazer face aos desafios deste novo ciclo.

Apresenta-se, de seguida, a comparação dos dois quadros de referência, com as alterações introduzidas:

Quadro 1 – Comparação do 1.º e 2.º referenciais da AEE

Domínios	Referencial do 1.º ciclo da AEE	Referencial do 2.º ciclo de AEE
Resultados	1.1. Sucesso académico	1.1. Resultados académicos
	1.2. Participação e desenvolvimento cívico	1.2. Resultados sociais
	1.3. Comportamento e disciplina	1.3. Reconhecimento da comunidade
	1.4. Valorização e impacto das aprendizagens	
Prestação do serviço educativo	2.1. Articulação e sequencialidade	2.1. Planeamento e articulação
	2.2. Acompanhamento da prática letiva em sala de aula	2.2. Práticas de ensino
	2.3. Diferenciação e apoios	2.3. Monitorização e avaliação das aprendizagens
	2.4. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e aprendizagens	
Organização e gestão curricular	3.1. Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade	3.1. Liderança
	3.2. Gestão e recursos humanos	
	3.3. Gestão dos recursos materiais e financeiros	
	3.4. Participação dos pais outros elementos da comunidade educativa	
	3.5. Equidade e justiça	
Liderança	4.1. Visão e estratégia	3.2. Gestão
	4.2. Motivação e empenho	
	4.3. Abertura à inovação	
	4.4. Parcerias, protocolos e projetos	
Capacidade de autorregulação e melhoria	5.1. Autoavaliação	3.3. Autoavaliação e melhoria
	5.2. Sustentabilidade e progresso	

Da justaposição dos dois referenciais ressalta a redução de cinco para três domínios de análise a avaliar e para nove os campos de análise⁴² e pela introdução do nível de Excelente na escala de avaliação, visando “possibilitar que a avaliação externa reconheça situações excecionais e de algum modo exemplares nas práticas de uma escola em determinado domínio” (IGEC, 2011, p. 54)⁴³. A redução dos campos de análise permitiu uma maior clarificação do que se pretende avaliar e a supressão do “acompanhamento da prática letiva em sala de aula” fica a dever-se ao facto do mesmo ser remetido para o processo de avaliação do desempenho docente onde os critérios para a atribuição das percentagens de Muito Bom e Excelente surgem indexadas à classificação atribuída à escola ou agrupamento de escolas, na sequência da AEE.

Podemos concluir que as variáveis para as escolas eficazes são abrangidas pelo modelo de avaliação externa das escolas, realçando que cada uma destas características pouco vale isoladamente, sendo necessária a sua combinação específica para alcançar o resultado almejado.

3.5. Os objetivos

O programa de avaliação externa é lançado no ano letivo de 2006/2007 e, para isso, a IGE identificou os seguintes objetivos:

- i) Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- ii) Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas, centrando-os na melhoria dos resultados dos alunos e do desempenho organizacional e na prestação de contas;
- iii) Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- iv) Contribuir para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- v) Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas (IGE, 2007, p.51).

⁴² Esta redução, segundo a IGEC, teve por objetivo diminuir a complexidade dos campos de análise e “seleccionar os que são verdadeiramente importantes” (IGEC, 2011, p. 36).

⁴³ Ver Apêndice 1 com os Níveis de Classificação e Descritores dos Domínios de Análise.

Para o Conselho Nacional de Educação (2008), a avaliação das escolas tem duas finalidades: i) a função de melhoria da educação; ii) a possibilidade de analisar as diferenças de desempenho das escolas, visando a melhoria e a equidade (p.48). Assim, a avaliação das escolas é um instrumento de políticas educativas que colabora no esforço da melhoria de educação (p.48), tendo como objetivo último a melhoria do serviço público de educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares.

Podemos concluir com a opinião de Santiago (2001), que refere que os objetivos propostos encerram dois conceitos que não podem ser separados, a função de melhoria do ensino e a função da prestação de contas. que se relaciona com a informação sobre a eficiência na utilização dos recursos, a promoção e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, as competências profissionais dos professores e os resultados que apresentam.

3.6. O processo de avaliação

A avaliação externa é realizada por uma equipa constituída por três elementos, dois inspetores e um avaliador externo à IGEC, na maioria docentes e investigadores do Ensino Superior. Em termos processuais, compreende três etapas, consideradas fundamentais para o conhecimento aprofundado da escola avaliada: i) análise de documentos disponibilizados pela escola e outros elaborados pela IGEC⁴⁴; ii) visita à escola durante de dois ou três dias (dependendo da tipologia e a dimensão da unidade educativa a avaliar); iii) redação de um relatório do agrupamento de escolas/escola não agrupada, da responsabilidade da equipa de avaliação externa.

Após o envio do relatório, a escola dispõe de um prazo para apresentar um contraditório. No 2.º ciclo avaliativo, a resposta ao contraditório por parte da IGEC passou a ser obrigatória. Os relatórios e os contraditórios são publicados na página da Internet da IGEC.

Apresentamos, em seguida, detalhadamente, as várias etapas do processo de avaliação externa.

⁴⁴ Nomeadamente o “Perfil do Agrupamento” produzido com base nos dados disponibilizados pelo Gabinete Coordenador dos Sistemas de Informação do Ministério da Educação (MISI)

Quadro 2 – As etapas da avaliação externa

1	Seleção das escolas ou escolas agrupadas
2	Tratamento e análise dos dados fornecidos pelo MISI
3	Constituição da equipa inspetiva
4	Análise documental
5	Sessão de apresentação
6	Observação direta
7	Entrevistas em painel
8	Cruzamento de informações
9	Elaboração do relatório
10	Possibilidade de contraditório
11	Resposta ao contraditório (2.º ciclo avaliativo)
12	Publicação na internet

Como podemos verificar, esta modalidade de avaliação conjuga múltiplas fontes e processos de recolha de informação: dados estatísticos nacionais; os documentos que instituem as opções da escola; a observação direta de instalações, serviços e situações do quotidiano escolar; os testemunhos dos vários atores internos e externos à escola. Assim, recolhendo diferentes tipos de dados, combinando diferentes procedimentos e cruzando fontes e olhares, pretende-se obter uma compreensão mais profunda das escolas e das dificuldades que enfrentam para prestar um serviço educativo de melhor qualidade e de maior equidade (Rocha, 2012).

3.7. Avaliação externa das escolas: que futuro?

Decidimos concluir este capítulo abordando sucintamente a evolução do modelo de avaliação externa das escolas, que constituirá o 3.º ciclo avaliativo, com início em 2016.

Para Capela (2015), a evolução do modelo deverá passar pelos seguintes domínios:

- i) Resultados – análise dos resultados em contexto e não dos resultados dos anos letivos anteriores;
- ii) Classificação – a opção por uma “classificação de chapéu” e não apenas por uma classificação por cada domínio;

- iii) Abrangência – a aplicação da avaliação externa às escolas privadas, avaliando todo o universo do sistema educativo;
- iv) Prestação de contas – o esforço de melhoria na elaboração do relatório final, que enquanto elemento por excelência da transformação da escola, deverá ser um elemento útil também para os pais, na tomada de decisão na escolha da escola para os seus filhos, devendo incluir informação neste sentido.

Se o 1.º ciclo avaliativo foi essencialmente formativo, visando a melhoria, se o 2.º ciclo tem subjacente uma visão de *accountability*, fundamentalmente focado nos resultados, o 3.º ciclo deverá valorizar as questões pedagógicas, tornando-se urgente a observação da prática letiva (Capela, 2015).

Os estudos revelados até ao momento pelo projeto da Avaliação Externa das Escolas do Ensino Não Superior (AEEENS)⁴⁵ mostram que a área onde a avaliação externa das escolas tem produzido menor impacto é nas práticas pedagógicas, o que se pode justificar facilmente pelo facto de não poder alterar aquilo que não se conhece.

Sendo a sala de aula o verdadeiro palco onde decorre a ação educativa, o “núcleo magmático”, como metaforicamente lhe chamou Rodrigues (1997, p.126), esta importante e decisiva variável não pode continuar a ser escamoteada na avaliação externa das escolas.

Poder-se-á discutir a forma e os efeitos da observação das aulas, mas acreditamos que o 3.º ciclo avaliativo não poderá continuar a deixar impenetrável este *espaço sagrado*, onde acontece tudo o que de fundamental se passa na escola.

⁴⁵ O Projeto incide na produção de conhecimento sistematizado sobre a avaliação externa de escolas (AEE), mediante a análise teórica de modelos e o estudo empírico do impacto e efeitos nas escolas e comunidade. Fazem parte do mesmo, investigadores das Universidades do Minho (instituição coordenadora), Porto, Coimbra, Lisboa, Évora e Algarve.

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 1 – Metodologia

Na Parte I deste estudo tivemos a oportunidade de apresentar os quadros teóricos onde se sustenta o modelo de avaliação externa das escolas. Clarificamos conceitualmente os termos “supervisão”, “liderança” e “colaboração” à luz dos paradigmas e teorias que os enformam e enunciamos os resultados que a investigação tem proporcionado para enquadrar o modelo de avaliação externa. Procuraremos seguidamente transmitir uma ideia clara das várias opções metodológicas que tomamos no sentido de levar a cabo esta investigação.

1.1. Opções metodológicas

A presente investigação teve como propósito fundamental identificar as práticas de supervisão, trabalho colaborativo e perfil de liderança plasmadas nos relatórios de avaliação externa das escolas que constituem a nossa amostra, produzidos pela IGEC, para justificar as classificações atribuídas às escolas.

Toda a investigação é sustentada por uma orientação teórica. Esta serve para estruturar a recolha e análise de dados e para lhe conferir coerência.

1.1.1. Desenho de pesquisa

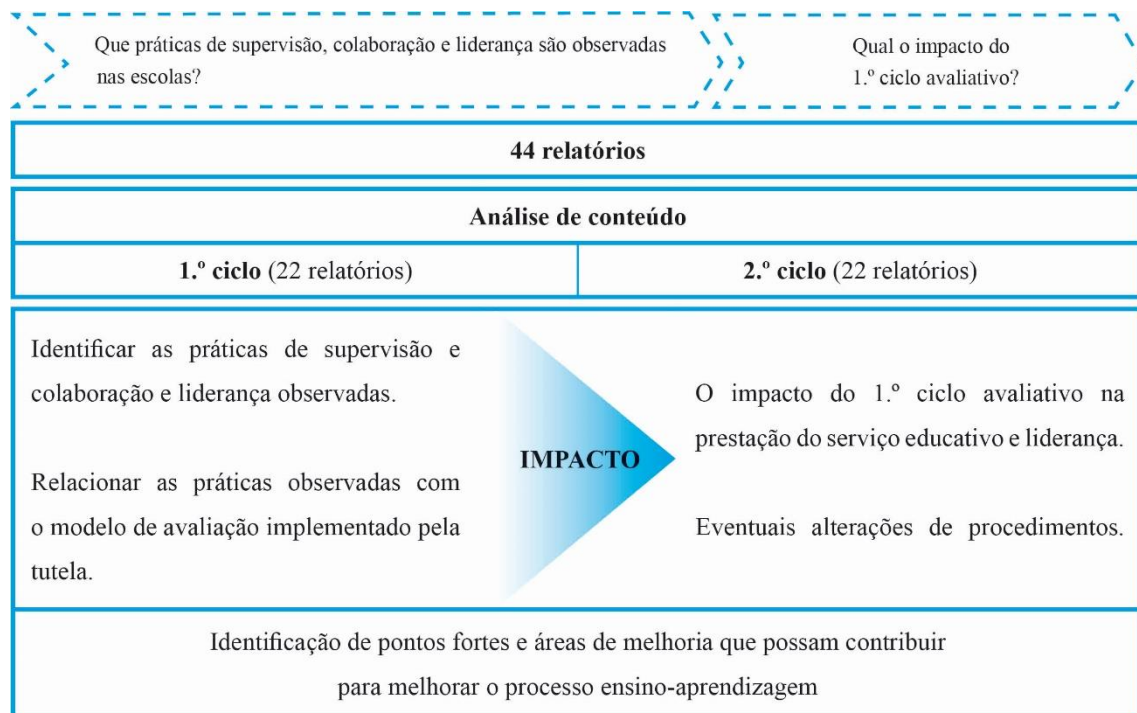
Para a concretização dos objetivos definidos foi adotada uma metodologia de investigação do tipo qualitativo, interpretativo, de acordo com as sistematizações de Patton (1990), não se tendo excluído, no entanto, uma combinação com dados quantitativos, no sentido de olhar para estas metodologias como complementares e não como opostas ou rivais (Yin, 2001). Em função do estudo realizado, seguimos uma proposta metodológica de análise qualitativa e análise quantitativa.

A utilização de uma abordagem mista, com o uso simultâneo de abordagens qualitativas e quantitativas, é considerado como “possível e em alguns casos, desejável” (Bogdan & Blikien, 1994, p. 39), nomeadamente quando se justifique para proporcionar uma melhor compreensão do fenómeno que está sob investigação (Teeddlie &

Tashakkori, 2009). Esta orientação metodológica foi determinada pela natureza dos propósitos deste estudo, que situamos no “contexto da descoberta” e não no “contexto da prova”, isto é, centramo-nos no que Lessard-Herbert et al. (1994) entendem ser a “formulação de teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir no decurso, quer no final da investigação” (p.95).

Na figura 1 apresenta-se o desenho de pesquisa que constitui a base do nosso estudo.

Figura 1 – Desenho de pesquisa



1.1.2. Descrição do estudo

Este estudo parte das ideias de que a supervisão escolar e a colaboração entre docentes, associadas a um perfil de liderança dinâmico, são elementos facilitadores da aprendizagem e a sua concretização é influenciada pela importância que institucionalmente lhe é atribuída.

A presente investigação decorreu em cinco fases distintas mas que, em termos temporais, por vezes se intersetaram:

- A primeira fase, a que chamaríamos prospetiva, foi destinada à sistematização do enquadramento teórico-concetual adequado ao estudo desta problemática. Foi realizada uma revisão dos estudos existentes no âmbito da supervisão, liderança,

colaboração e avaliação externa das escolas, com o objetivo de evidenciar os estudos realizados nestas áreas⁴⁶.

- Após a elaboração da revisão da literatura, investiu-se na recolha dos dados a partir dos documentos oficiais – relatórios de avaliação externa de escolas, tendo sido selecionada a amostra inicial que envolveu quarenta e quatro relatórios de avaliação externa, vinte e dois do 1.º ciclo avaliativo e vinte e dois do 2.º ciclo avaliativo, correspondentes a vinte e duas escolas.
- A fase seguinte, a que chamaríamos procedimental, disse respeito à análise de conteúdo dos relatórios identificados na fase anterior.
- Recolhidas as evidências, seguiu-se uma fase de tratamento e análise dos dados emergentes, tendo-se procedido, por via indutiva, à sua categorização.
- Por último, procedeu-se à reconstrução do sistema, visando a triangulação dos dados emergentes e a sua relação direta com o contexto, fazendo sobressair uma visão holística dos fenómenos identificados.

Embora tenha sido nossa preocupação desde o início a construção de um enquadramento teórico-concetual adequado ao nosso estudo, procuramos, depois de definir os principais contributos teóricos e metodológicos mobilizáveis para abordar o objeto de estudo, ir entrelaçando as perspetivas de análise e interpretação concetual com os próprios dados obtidos pelas diferentes vias. Assumimos, portanto, um posicionamento de construção do enquadramento teórico e da interpretação empírica ao longo da caminhada que constituiu o processo de investigação.

1.2. Seleção e caracterização da amostra

O foco de incidência do nosso estudo centra-se em quarenta e quatro relatórios de avaliação externa de escolas (vinte e dois de cada ciclo avaliativo), escolhidos de forma a configurar uma representação estatística, quer do número de escolas avaliadas por área geográfica, quer das classificações obtidas. Para o efeito, a seleção dos relatórios abarcou a área de influência da Delegação Regional de Lisboa da IGEC, designadamente a área

⁴⁶ Sobre os estudos realizados nestas áreas, ver a sistematização sobre o panorama da investigação sobre AEE, desde 2006, que é realizado por Machado, 2014, na sua tese de doutoramento.

da grande Lisboa, que compreende os concelhos de Lisboa, Amadora, Oeiras, Cascais, Loures, Vila Franca de Xira, Odivelas, Mafra e Sintra.

A definição da amostra foi determinada por critérios de pertinência e qualidade. Pertinência pelo facto de todas as escolas seleccionadas terem sido objeto de avaliação nos dois ciclos avaliativos e a qualidade prende-se com o potencial da informação proporcionada, decorrente da diversidade dos estabelecimentos de ensino que compõem a área da grande Lisboa. O conjunto das vinte e duas escolas é significativo pelo facto de representar uma realidade diversificada, embora não exista a pretensão de que se constitua como um paradigma daquilo que tenha ocorrido na generalidade das escolas intervencionadas pela IGEC.

1.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Tendo em conta os propósitos do estudo, a técnica de investigação de que nos socorremos para levar a cabo a recolha de informação de que necessitamos no âmbito do presente trabalho foi a *análise documental* dos relatórios de avaliação externa de escolas das duas intervenções inspetivas. Assim, procedemos a uma sistematização do conteúdo dos relatórios para apreender de forma mais fina a informação contida nos mesmos, sujeitando as dimensões identificadas neste estudo aos procedimentos de análise de conteúdo, para o que se seguiu preferencialmente a obra de L. Bardin (2007).

1.3.1. A análise documental

Na presente investigação, a técnica base para a recolha de dados é a análise documental (dos relatórios da IGEC), que se justifica por estes constituírem a principal fonte informativa, uma vez que é neles que os inspetores depositam o seu discurso sobre a realidade observada e avaliada.

Segundo Afonso (2005), a pesquisa arquivística ou documental consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de recolher dados importantes para responder às questões de investigação, sendo que a principal vantagem desta técnica, segundo o mesmo autor, consiste no facto de poder ser utilizada “como metodologia não interferente”, isto é, como uma abordagem “não reativa em que os dados são obtidos por processos que não envolvem a recolha direta

de informação a partir dos sujeitos investigados evitando problemas causados pela presença do investigador” (Lee, 2003, cit. por Afonso, 2005, p. 15). Quivy e Campenhoudt (1998) apontam outras vantagens na utilização desta técnica, como por exemplo a “economia de tempo e dinheiro”, ou ainda o menor recurso “às sondagens e ao inquérito por questionários”, que se tornam aborrecidos para os respondentes (p.188). Não obstante, Yin (2001) alerta-nos para o cuidado que devemos ter na utilização dos documentos, porque nem sempre retratam a realidade e “não devemos tomá-los como registos literais dos eventos que ocorrem” (p.109).

Afonso (2005) considera que se devem distinguir três tipos de documentos a investigar: “documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados” (p. 89). Considerando esta classificação, a nossa opção foi a de proceder essencialmente à análise de documentos oficiais - os relatórios de avaliação externa e alguns normativos legais - ao longo do enquadramento teórico deste trabalho.

A opção por nos centrarmos na análise dos relatórios de avaliação externa constituiu um verdadeiro desafio, na medida em que nos sustentamos nos registos realizados pelas equipas de avaliação a partir da informação disponibilizada pelas escolas e respetivas visitas. Se, por um lado, esta circunstância pode ser encarada como uma limitação, na medida em que é uma informação mediada pelas representações dos agentes avaliadores, por outro, estas tornam-se, por si, objeto de análise. Estamos, assim, perante uma construção social, mesmo tratando-se de fontes primárias.

Após a recolha dos dados, importava definir a metodologia da análise dos mesmos e optou-se pela análise dos relatórios e da respetiva interpretação através da análise de conteúdo, tendo por base três focos identificados na revisão da literatura: a supervisão, a colaboração e a liderança.

Procuramos identificar e interpretar os aspetos essenciais examinados pelas equipas inspetivas nesses documentos nos domínios da Prestação do Serviço Educativo e Liderança.

1.4. Tratamento dos dados

1.4.1. Análise de conteúdo

Sabendo que os relatórios elaborados pela IGEC e disponíveis na Internet constituem a fonte de recolha de dados, importava de seguida definir a forma como seria feita essa recolha, tendo-se optado pela análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2007), a análise de conteúdo passa por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção das mensagens” (Bardin, 2007, p. 37).

Para a aplicação desta técnica seguiu-se o protocolo definido por Flores (1994): redução dos dados, apresentação dos dados e conclusões (Flores, 1994, cit. por Brigas, 2012, p. 82). Assim, numa primeira fase da análise de conteúdo procedemos à organização da informação recolhida, com o objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais relativamente aos objetivos e às questões de investigação, de modo a desenvolver o plano de análise.

Com o quadro seguinte pretendemos expor, sinteticamente, o problema, os objetivos de investigação, as questões de investigação e os domínios de análise que serviram de referência à congregação de ideias no momento da análise de conteúdo.

Quadro 3 – Estrutura da análise dos dados

Problema de investigação	Objetivos	Questões do estudo	Domínios de análise
Conhecer que práticas de Prestação de Serviço Educativo e Liderança são realizadas nas escolas e saber se as mesmas se aproximam ou se afastam do modelo atual de políticas educativas.	Perceber o modo como estão plasmadas as práticas de supervisão, liderança e trabalho colaborativo nos relatórios de avaliação externa e a sua relação com a classificação atribuída pela IGEC.	Conhecer as práticas de supervisão e coordenação pedagógica implementadas pelos departamentos curriculares.	Prestação do Serviço Educativo
		Relacionar as práticas supervisivas, colaborativas e o perfil de liderança com a classificação atribuída.	Liderança
		Identificar pontos fortes/debilidades no âmbito da supervisão, da liderança e do trabalho colaborativo.	Pontos fortes e áreas de melhoria
	Avaliar o impacto da avaliação externa no domínio da prestação do serviço educativo e liderança.	Avaliar o impacto da AEE na eventual alteração de procedimentos	Impacto

Iniciámos o processo de análise com a “leitura flutuante” (Bardin, 2007) dos quarenta e quatro relatórios (N=44) que justificam as classificações atribuídas nos domínios que abarcam a Prestação do Serviço Educativo e a Liderança. Esta “leitura flutuante” permitiu-nos captar uma imagem global dos dados recolhidos.

De seguida, e segundo os objetivos e questões de investigação definidas, procedemos à constituição do *corpus de análise*, ou seja, o material que viria a constituir a fonte de informação a tratar, tendo em conta as regras da *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade* e *pertinência* (Bardin, 2007).

No caso específico deste estudo, partimos do referencial da avaliação externa que no 1.º ciclo avaliativo incidia em cinco domínios: (i) resultados; (ii) prestação do serviço educativo; (iii) organização e gestão escolar; (iv) liderança; (v) capacidade de autorregulação e melhoria da escola. No 2.º ciclo avaliativo, este referencial foi reduzido para três domínios: (i) resultados; (ii) prestação do serviço educativo; (iii) liderança.

Assinale-se as dificuldades encontradas na comparação entre as avaliações do 1.º ciclo e do 2.º ciclo avaliativos, uma vez que foi alterado o quadro de referência, diminuindo o número de indicadores no 2.º ciclo⁴⁷, a escala de classificação passou a incluir mais um nível (*Excelente*), com alterações nos descritores⁴⁸, e a ocorrência de mudanças provocadas pela reorganização da rede escolar, que obrigaram a que muitas escolas se constituíssem como agrupamentos. Uma vez estabelecidos os domínios de análise, procedeu-se à sua decomposição em categorias e subcategorias.

Para o efeito, procedemos da seguinte forma:

- (i) identificamos os descritores relacionados com a supervisão escolar, colaboração e liderança a que recorre a IGEC no referencial de avaliação;⁴⁹
- (ii) em momento posterior, cruzámos os descritores identificados com as três dimensões a que a revisão de literatura associa a estes conceitos e seleccionamos os seguintes fatores: no domínio 2, os fatores de articulação e sequencialidade e acompanhamento da prática letiva e no domínio 3 relativo, os fatores relativos à liderança, à visão e estratégia e à motivação e empenho;
- (iii) A formulação do sistema de categorias resultou de categorias definidas *a priori*, partindo do quadro teórico de referência e das questões de investigação;
- (iv) Após a definição do *corpus de análise* e das categorias, procedemos à exploração do material selecionado, através da codificação, que, segundo Holsti, é o “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Holsti cit. por Bardin, 2007, p. 97).⁵⁰

⁴⁷ Reveja-se o Quadro 1 com a comparação do 1.º e 2.º referenciais da AEE (p.54).

⁴⁸ Reveja-se o Apêndice 1, que inclui os níveis de classificação e respetivos descritores de ambos os ciclos avaliativos.

⁴⁹ Os descritores foram selecionados em função do que foi sublinhado no enquadramento teórico, nomeadamente no Capítulo I, pontos 1.6. sobre Supervisão escolar e 1.7. Supervisão e Liderança Escolar e no Capítulo II, o ponto 2.2.2. Culturas de Colaboração e Colegialidade.

⁵⁰ As grelhas de análise de conteúdo dos quarenta e quatro relatórios analisados podem ser consultadas no Apêndice 3.

Por último, o processo de codificação deu origem à produção de um *corpus* de informação trabalhada e organizada em função dos objetivos e das questões de investigação.

1.4.2. Justificação dos domínios de análise, categorias e subcategorias

Todo o material empírico foi codificado, ou seja, foi segmentado em unidades de sentido, sendo que cada uma foi referenciada a uma das categorias e subcategorias definidas⁵¹.

Em seguida, apresentam-se os quadros correspondentes às categorias e subcategorias por cada domínio de análise.

Quadro 4 - Domínio de Análise 1- Articulação e sequencialidade

1. Articulação e sequencialidade	
Categorias	Subcategorias
1.1. Articulação vertical	1.1.1. Intraciclos
	1.1.2. Intradepartamentos
1.2. Articulação horizontal	1.2.1. Interciclos
	1.2.2. Interdepartamental
1.3. Colaboração/Cooperação entre docentes	1.3.1. Planificação
	1.3.2. Partilha/construção de materiais
	1.3.3. Partilha de práticas científico-pedagógicas
	1.3.4. Elaboração de matrizes e instrumentos de avaliação
	1.3.5. Como se materializa
	1.3.6. Reflexão conjunta

O domínio de análise “articulação e sequencialidade” insere-se na dimensão da Prestação do Serviço Educativo, que tal como está formulado no modelo de avaliação incide em questões marcadamente curriculares, com uma forte ligação a aspetos relativos à docência, à metodologia e à interação organizacional.

A noção de sequencialidade é entendida como o conjunto de ações que a escola promove para assegurar a continuidade das aprendizagens na transição entre os anos de

⁵¹ No Apêndice 2 disponibiliza-se o quadro geral das categorias e subcategorias que emergiram da análise dos relatórios de avaliação externa das escolas.

escolaridade⁵², e a noção de articulação reporta-se à conexão entre os conteúdos e aos procedimentos para os ensinar e fazer aprender (Morgado et al., 2013).

Poder-se-ão identificar duas formas de observar a articulação nas escolas:

- (i) Articulação curricular vertical – presente na continuidade de níveis/ciclos/anos, na hierarquia das decisões e no equilíbrio das correntes de formação e sua extensão;
- (ii) Articulação curricular horizontal – observável na correspondência existente no interior de cada unidade e órgão, na transversalidade entre áreas/disciplinas de um mesmo ano de escolaridade e, ainda, na coerência entre as componentes de operacionalização do currículo (Leite & Pacheco, 2009).

Esta dupla articulação, de natureza diacrónica e sincrónica, é entendida quer como um meio de estabelecimento de relações *intra* e *inter* departamento disciplinar, quer como meio de relação dos modos de trabalho pedagógico dos professores, apontando para a possibilidade dessa relação ocorrer tanto entre os professores de uma mesma disciplina, como de diferentes ciclos de ensino.

As equipas de avaliação externa estão incumbidas de recolher evidências de procedimentos de gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares, de articulação interdepartamental na concretização das atividades e de articulação entre os docentes na mesma unidade de educação e ensino e entre as unidades de agrupamento (Morgado, et al., 2013). Deste modo, pode-se inferir que na avaliação das escolas são privilegiados aspetos de interação entre os docentes ao nível pedagógico-didático e do trabalho colaborativo. Saliente-se, aliás, que o trabalho colaborativo entre pares, na aceção que lhe é dada por Hargreaves (1998), é considerado essencial, no processo de avaliação realizado pela IGEC, para os procedimentos de articulação, uma vez que a gestão curricular faz-se pela “promoção da cooperação entre docentes dos agrupamentos, com a representação dos grupos de recrutamento e áreas disciplinares” (Leite & Pacheco, 2009, pp.7-8).

Pretende-se operacionalizar este domínio através da identificação de práticas de trabalho cooperativo/colaborativo que são adotadas nas escolas, numa perspetiva de apoio mútuo à docência.

⁵² Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, art.º 3.º a):” Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário”.

Quadro 5 - Domínio de Análise 2 – Monitorização e avaliação das aprendizagens

2. Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	
Categorias	Subcategorias
2.1. Departamentos Curriculares	2.1.1. Acompanhamento da prática letiva 2.1.1.1. Direto 2.1.1.2. Indireto 2.1.1.3. Inexistente
	2.1.2. Supervisão em sala de aula 2.1.2.1. Contextos positivos 2.1.2.2. Contextos negativos 2.1.2.3. Impactos/efeitos que gera
	2.1.3. Partilha entre pares
2.2. Grupos disciplinares	2.2.1. Acompanhamento/Monitorização dos pares

A monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens está também presente no referencial da avaliação das escolas, uma vez que é ao nível das atividades letivas que mais se concretiza a articulação pedagógica. Esta articulação observa-se nos diversos elementos de operacionalização do currículo, quer ao nível da previsão (programação e planificação) e da concretização (lecionação e avaliação), quer ainda ao nível da reflexão sobre a prática. Esta dimensão surge diretamente relacionada com as competências dos órgãos de gestão e supervisão, nomeadamente os Departamentos Curriculares, a quem cabe a tarefa de supervisionar a operacionalização de estratégias e procedimentos comuns na relação pedagógica com os alunos, visando a resolução de problemas persistentes.

Quadro 6 - Domínio de Análise 3 – Exercício da autoridade

3. Exercício da autoridade	
Categorias	Subcategorias
3.1. Assembleia de Escola/Conselho Geral	3.1.1. Função 3.1.1.1. Ausente 3.1.1.2. Formal 3.1.1.3. Interventiva
	3.1.2. Articulação com o Conselho Executivo/Direção
3.2. Conselho Executivo/Direção	3.2.2. Perfil de liderança.
	3.2.3. Abertura à comunidade escolar 3.2.3.1. Capacidade motivacional 3.2.3.2. Liderança partilhada 3.2.3.3. Liderança centralizada
	3.2.4. Definição/Indefinição de procedimentos.
	3.2.5. Capacidade de mobilização/Partilha de visão 3.2.5.1. Fraca capacidade de mobilização 3.2.5.2. Partilha de visão mobilizadora
3.3. Lideranças Intermédias	3.3.2. Articulação entre estruturas 3.3.2.1. Boa articulação 3.3.2.2. Submissão ao Conselho Executivo/Diretor
	3.3.2. Formas de participação 3.3.2.1. Gestão pedagógica 3.3.2.2. Supervisão da ação educativa 3.3.2.3. Mobilização
3.4. Desenvolvimento Profissional	3.4.2. Planos de formação 3.4.1.2. Escola 3.4.1.3. Centros de formação 3.4.1.4. Avaliação

Se no início deste estudo não estava na nossa mente abordar o tema da liderança escolar, à medida que fomos aprofundando as leituras que realizamos para a revisão da literatura, verificamos que não podíamos escamotear a liderança escolar pelos seus efeitos significativos na aprendizagem, e consequente sucesso académico dos alunos, e na qualidade das organizações educativas.

A opção pela análise das categorias que acima se apresenta justifica o objetivo de caracterizar e compreender como as organizações educativas põem em prática a sua visão de escola. A leitura flutuante dos relatórios evidenciou uma linha hierárquica de exercício de liderança que denominamos por exercício da autoridade dos diversos níveis de liderança. A criação de categorias para cada uma das hierarquias é justificada pelo facto de no sistema educativo português, os normativos legais que definem os órgãos

intervenientes das lideranças escolares configuram um modelo em que existe partilha de responsabilidades e em que os processos de tomada de decisão são assumidos pelo coletivo dos órgãos: Conselho de Escola/Conselho Geral, Conselho Executivo/Diretor⁵³ e lideranças intermédias, o que coincide com a visão de liderança horizontalizada e democrática que defendemos no enquadramento teórico deste estudo.

Decidimos incluir também a categoria de Desenvolvimento Profissional, que se justifica pelo facto de que ao exercer a sua liderança, o diretor deve também apostar no desenvolvimento profissional dos atores educativos, num processo que, segundo Bolívar (1997), se traduz num exercício múltiplo e dinâmico de liderança (Bolívar cit. por Quintas & Gonçalves, 2012, p. 95). Para lidar com as crescentes complexidades e desafios que se colocam ao ensino e à educação, a escola necessita de (re)pensar e (re)organizar a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, articulando a aprendizagem com o contexto de trabalho. A aprendizagem dos professores no local de trabalho tem sido encarada como uma componente significativa do desenvolvimento profissional dos docentes (Day, 2001; Hargreaves, 1998; Nóvoa, 1992b; Forte & Flores, 2011) e a ideia da escola como um local educativo para os professores representa um avanço na reflexão sobre o trabalho dos docentes.

Quadro 7 - Domínio de Análise 4 – Balanço

4. Balanço	
Categorias	Subcategorias
4.1. Pontos fortes	4.1.1. Liderança
	4.1.2. Articulação e sequencialidade
	4.1.3. Monitorização e avaliação das aprendizagens
4.2. Áreas de melhoria	4.2.1. Liderança
	4.2.2. Articulação e sequencialidade
	4.2.3. Monitorização e avaliação das aprendizagens

O domínio de análise que se apresenta no quadro 7 surge da necessidade de agrupar as recomendações da IGEC em categorias que permitam reconhecer as tendências do

⁵³ A dupla designação tem em conta a designação no anterior e atual regime de administração e gestão da escola.

enfoque adotadas pelas equipas avaliativas, na tentativa de se reduzir a atomização e facilitar a sua leitura. Foram selecionados apenas os pontos fortes e as áreas de melhoria que se relacionam com os domínios em análise neste estudo.

Nas considerações finais dos relatórios são identificados para cada escola ou agrupamento de escolas os pontos fortes, as áreas de melhoria, as oportunidades e os constrangimentos. Os pontos fortes e as áreas de melhoria são entendidos como atributos internos de cada escola que auxiliam na consecução dos seus objetivos e, pelo contrário, as áreas de melhoria são consideradas atributos da organização que prejudicam o cumprimento dos seus objetivos (IGE, 2009a, p.21).

Quadro 8 - Domínio de Análise 5 – Impacto da avaliação externa

5. Impacto do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo	
Categorias	Subcategorias
5.1. Articulação e sequencialidade	5.1.1. Intraciclos
	5.1.2. Interciclos
	5.1.3. Trabalho colaborativo/cooperativo
5.2. Monitorização e avaliação das aprendizagens	5.2.1. Supervisão da prática letiva
5.3. Exercício da autoridade	5.3.1. Direção
	5.3.2. Lideranças intermédias
	5.3.3. Planos de formação
5.4. Autoavaliação	5.4.1. Procedimentos/Processos
	5.4.2. Planos de melhoria
	5.4.3. Impacto da autoavaliação

O domínio de análise que se apresenta no quadro *supra* emerge da necessidade de avaliar o impacto da AEE do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo, uma vez que após leitura flutuante dos relatórios analisados, constatou-se que são sistematicamente produzidas ligações entre os dois ciclos avaliativos, encarando-se a avaliação externa como um motor do desenvolvimento organizacional e de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, através da articulação entre a avaliação externa e a autoavaliação das escolas. Deste modo, a inspeção apoia as escolas julgando a qualidade da sua autoavaliação, que deverá estabelecer planos de melhoria de modo a permitir o enfoque da ação educativa nas áreas prioritárias. Incluímos neste domínio as categorias de análise que servem de base à nossa pesquisa, às quais foi acrescentada a categoria de autoavaliação com o objetivo de identificar as medidas adotadas pelas escolas no sentido

de debelar os problemas denotados. Pretende-se, assim, conhecer as ações de melhoria efetuadas com vista à superação das debilidades indicadas pelos relatórios e quais os resultados provindos dessas diligências.

A construção e a análise de um *corpus* de dados constituem um processo complexo e dinâmico, sendo necessária uma ferramenta que o flexibilize. Para nos auxiliar na análise de conteúdo, recorremos ao *software* “QSR NUD*IST NVivo 10 – (*Qualitative Solutions and Research – Non-Numerical Unstructured Data Indexing and Theorizing*)”, disponibilizado gratuitamente pelo IE-UL. Este *software* específico permitiu-nos introduzir novos dados e categorias ao longo das várias fases do processo de análise sendo que sem a utilização do mesmo esta tarefa tornar-se-ia bastante mais árdua. O uso de um *software* específico, possibilita a memorização, transferência e introdução de novos dados de forma construtiva em relação ao trabalho já realizado (Amado, 2013).

Figura 2 - Codificação dos relatórios depois de importados para o NVivo10

Nome	Nós	Referên	Criado em	Criado p	Modificado em	Modificado
E1	11	11	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E1_2	15	15	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E10	13	13	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E10_2	21	22	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E11	16	19	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E11_2	16	17	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E12	15	17	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E12_2	15	15	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E13	15	15	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E13_2	20	21	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E14	15	15	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E14_2	16	17	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E15	17	17	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E15_2	16	16	26-06-2015 1	PSS	29-06-2015 2	PSS
E16	17	18	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E16_2	11	12	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E17	19	19	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E17_2	13	13	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS
E18	13	14	26-06-2015 1	PSS	26-06-2015 1	PSS

Apesar da informação contida nos relatórios de avaliação externa ser pública e estar disponível para consulta na *internet* com a identificação das escolas, optamos, nesta dissertação, por manter o anonimato das mesmas no processo de codificação. Assim, cada relatório de avaliação externa correspondente ao 1.º ciclo foi codificado com a letra *E* e numerados de 1 a 22 (Ex. E1), sendo que aos relatórios pertencentes ao 2.º ciclo avaliativo foi-lhes acrescentado o número 2 (Ex. E1-2), tal como se exemplifica na Figura 2.

A cada domínio de análise foi atribuído um código de cores correspondente, conforme a legenda seguinte:

Verde – Articulação e sequencialidade;

Rosa – Monitorização e avaliação das aprendizagens;

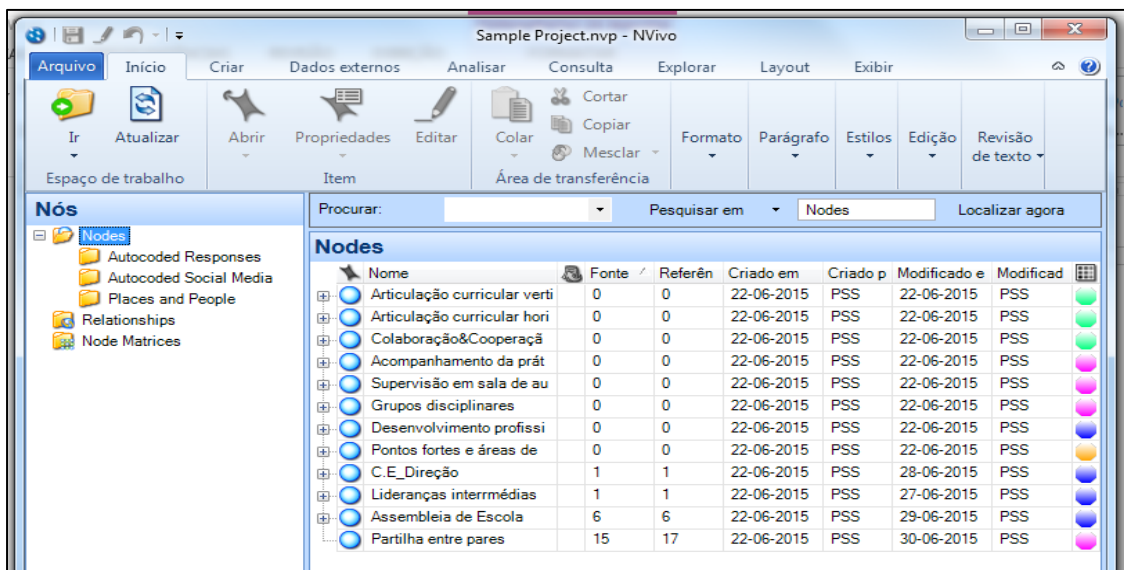
Azul – Exercício da autoridade;

Laranja – Balanço;

Púrpura – Impacto do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo.

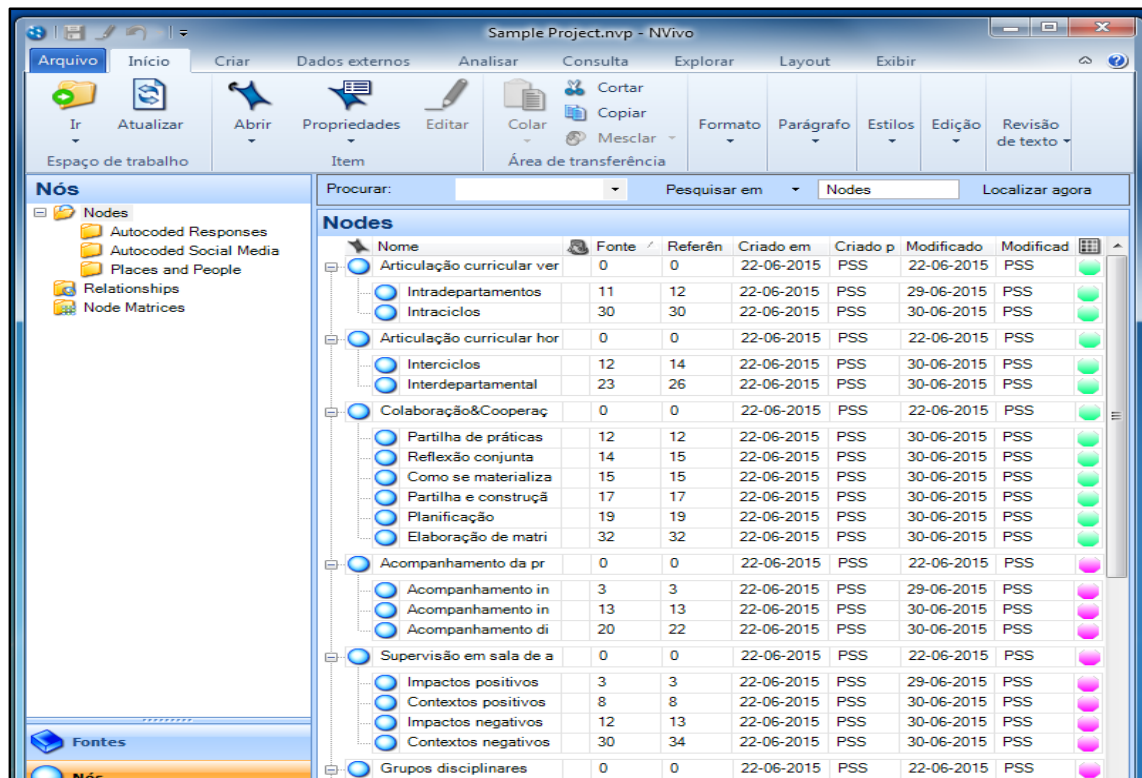
Após a importação dos dados, digitalizados em formato *Word* para o ambiente do *NVivo10*, criaram-se treze *Nós* principais, correspondentes aos *Domínios de Análise*.

Figura 3 - Definição dos Domínios de Análise no NVivo10



Dentro de cada *Nó* definiram-se novos *Nós*, agora correspondentes às subcategorias. As subcategorias foram definidas como *Nós* dentro das respetivas categorias, como se mostra no exemplo apresentado na Figura 4.

Figura 4 - Exemplo do processo de categorização (CAT) e subcategorização (SUB) dos dados com recurso ao NVivo10



Capítulo 2 – Apresentação e Análise dos Dados

2.1. Leitura interpretativa dos resultados da avaliação

A forma inicial que utilizamos para perceber as dinâmicas existentes nas escolas foi através das classificações atribuídas aos domínios da Prestação do Serviço Educativo e da Liderança.

No quadro seguinte apresenta-se uma análise comparativa das classificações atribuídas pela IGEC às escolas/agrupamentos de escolas que constituem o *corpus* documental do nosso estudo, nos dois ciclos avaliativos.

Quadro 9 – Análise comparativa das classificações atribuídas pela IGEC nos dois ciclos avaliativos.

Escolas	1º Ciclo Avaliativo	2º Ciclo Avaliativo
E1	Prestação do Serv. Educativo → Muito Bom Liderança e Gestão → Muito Bom	→ Muito Bom → Muito Bom
E2	Prestação do Serv. Educativo → Muito Bom Liderança e Gestão → Bom	→ Bom → Bom
E3	Prestação do Serv. Educativo → Suficiente Liderança e Gestão → Bom	→ Suficiente → Suficiente
E4	Prestação do Serv. Educativo → Suficiente Liderança e Gestão → Bom	→ Suficiente → Suficiente
E5	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Suficiente	→ Suficiente → Suficiente
E6	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Muito Bom	→ Bom → Bom
E7	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Bom	→ Bom → Bom
E8	Prestação do Serv. Educativo → Suficiente Liderança e Gestão → Bom	→ Bom → Bom
E9	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Muito Bom	→ Muito Bom → Muito Bom
E10	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Muito Bom	→ Muito Bom → Excelente
E11	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Muito Bom	→ Bom → Muito Bom
E12	Prestação do Serv. Educativo → Suficiente Liderança e Gestão → Muito Bom	→ Bom → Bom
E13	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Bom	→ Bom → Bom

E14	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Bom	→ Bom → Bom
E15	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Bom	→ Bom → Bom
E16	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Bom	→ Suficiente → Suficiente
E17	Prestação do Serv. Educativo → Suficiente Liderança e Gestão → Bom	→ Bom → Bom
E18	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Bom	→ Muito Bom → Muito Bom
E19	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Bom	→ Suficiente → Suficiente
E20	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Bom	→ Muito Bom → Muito Bom
E21	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Bom	→ Muito Bom → Muito Bom
E22	Prestação do Serv. Educativo → Bom Liderança e Gestão → Bom	→ Muito Bom → Muito Bom

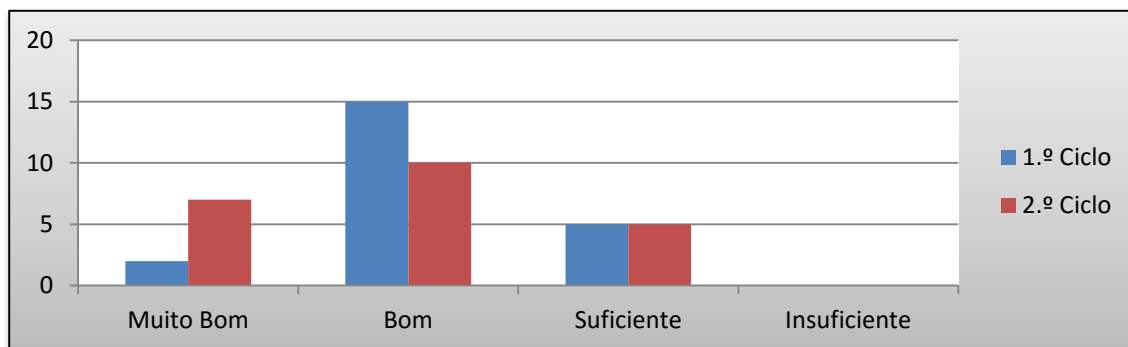
Legenda: **verde** – progressões; **vermelho** – regressões.

A leitura do Quadro 9 permite concluir em apenas uma escola registou a classificação de Muito Bom nos dois ciclos avaliativos e nos dois domínios; em nove escolas ou agrupamentos, no domínio da Prestação do Serviço Educativo, houve uma melhoria da classificação obtida, sendo que quatro melhoraram de Bom para Muito Bom, uma de Suficiente para Muito Bom e quatro de Suficiente para Bom. No que concerne às regressões, verificamos que uma escola/agrupamento regrediu de Muito Bom para Bom e três escolas regrediram de Bom para Suficiente.

No domínio da Liderança, cinco escolas/agrupamentos progrediram na sua classificação, sendo que em quatro houve uma melhoria de Bom para Muito Bom e numa foi atribuída a classificação de Excelente. Relativamente às escolas que pioraram as suas classificações neste domínio, há a registar um total de seis escolas/agrupamentos, sendo que quatro desceram as classificações de Muito Bom para Bom e duas de Bom para Suficiente.

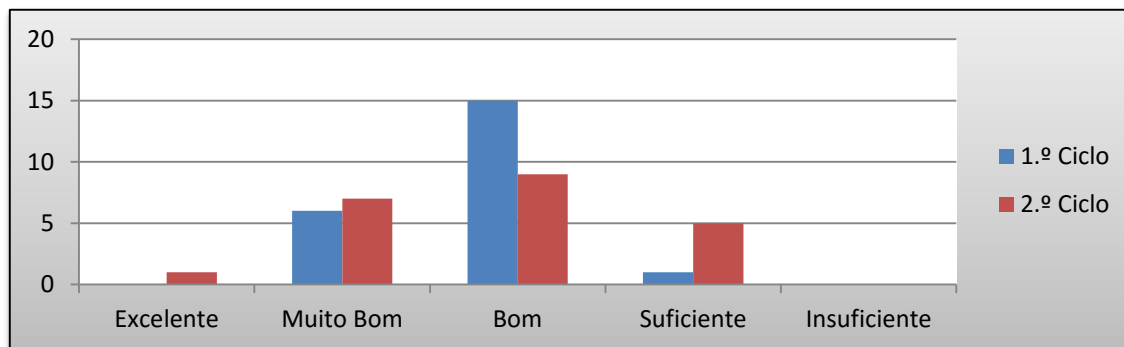
No gráfico 1 apresentamos as classificações obtidas pelas vinte e duas escolas ou agrupamento de escolas no domínio da Prestação do Serviço Educativo nos dois ciclos avaliativos.

Gráfico 1 – Classificações por domínio – Prestação do Serviço Educativo



A classificação dominante neste domínio é a menção de *Bom*, que regista uma percentagem de 68,2% e 45,5% no 1.º ciclo e 2.º ciclo, respetivamente. Assim, e desde logo, uma primeira conclusão aponta para que o desempenho das escolas é *Bom* relativamente à prestação do seu serviço educativo. Saliente-se o aumento da classificação de *Muito Bom* atribuída a mais cinco escolas ou agrupamentos de escolas no 2.º ciclo avaliativo, que se poderá explicar pelo impacto do 1.º ciclo avaliativo na alteração de eventuais procedimentos. Atente-se que no 1.º ciclo avaliativo apenas duas escolas obtiveram a classificação mais alta, de *Muito Bom* (9,1%), sendo que no 2.º ciclo a atribuição dessa classificação foi conseguida por 31,8% das escolas.

Gráfico 2 – Classificações por domínio – Liderança

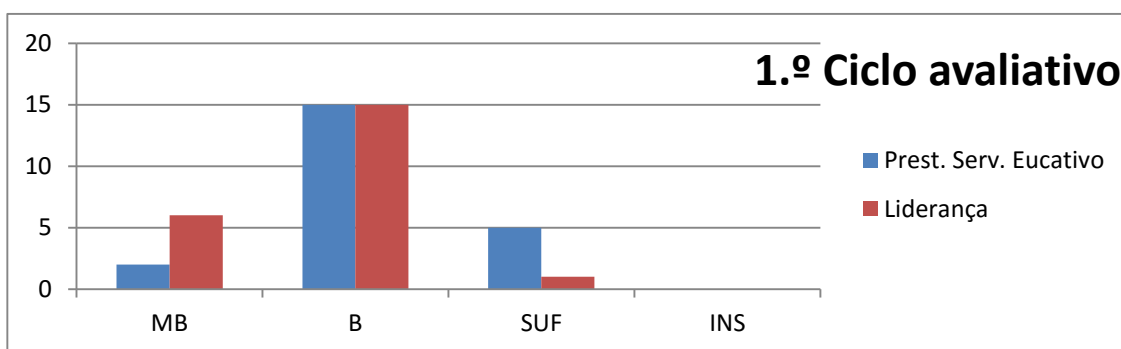


A classificação dominante neste domínio continua a ser a menção de *Bom*, onde tem uma percentagem de 68,2% e 31,8% no 1.º ciclo e 2.º ciclo, respetivamente. Destaca-

se o facto de existir, no 2.º ciclo, uma maior distribuição das classificações por todos os níveis classificativos, sendo de salientar a atribuição a uma escola do nível classificativo mais alto, *Excelente*.

O gráfico 3 compara as classificações dos domínios Prestação do Serviço Educativo e Liderança no 1.º ciclo avaliativo, com o objetivo de se identificar qual o domínio em que se registam as melhores classificações.

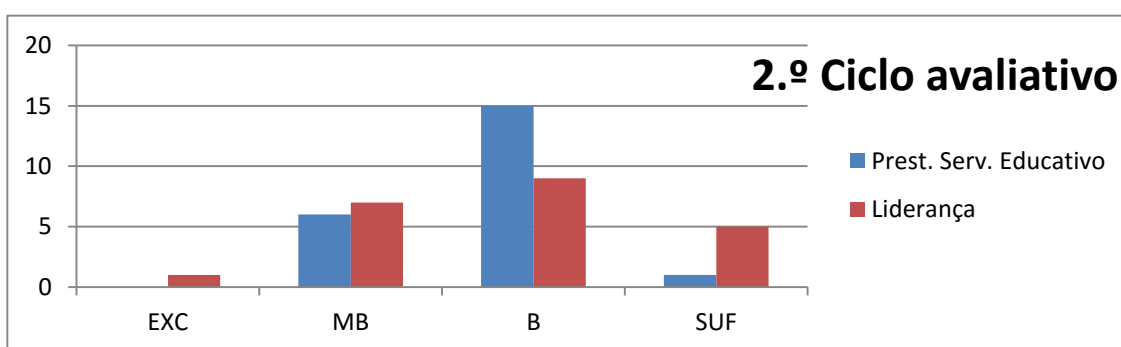
Gráfico 3 - Comparação das classificações do 1.º ciclo avaliativo



Podemos verificar que é no Domínio da Liderança que são registadas as duas classificações mais altas (*Bom e Muito Bom*), uma vez que em vinte e duas escolas analisadas, vinte e uma são classificadas com a menção de Bom ou Muito Bom (95,5%) enquanto que no Domínio da Prestação do Serviço Educativo a percentagem é de 77,2%, sendo de salientar a boa prestação das escolas e agrupamentos de escolas nestes dois domínios.

O gráfico 4 compara as classificações dos domínios Prestação do Serviço Educativo e Liderança no 2.º ciclo avaliativo, com o objetivo de identificar o domínio no qual se registam as melhores classificações.

Gráfico 4 - Comparação das classificações do 2.º ciclo avaliativo



O domínio da Prestação do Serviço Educativo mantém a percentagem de 77,2% para as classificações mais elevadas, enquanto o domínio da Liderança registou uma evolução negativa de 18,3% (correspondente a quatro escolas). Embora neste domínio se tenha atribuído uma classificação de *Excelente*, é de destacar a subida de uma para quatro escolas às quais foi atribuída a menção de *Suficiente*.

Decorrente da classificação atribuída aos dois domínios, pode traçar-se o seguinte retrato das vinte e duas escolas analisadas: 63,6% das escolas, em ambos os ciclos, prestam um *Bom* ou *Muito Bom* Serviço Educativo; 86,3% das escolas em ambos os ciclos têm uma Liderança classificada como *Excelente*, *Muito Boa* ou *Boa*. Globalmente verifica-se uma preponderância das melhores classificações no Domínio da Liderança, embora seja de notar a involução das classificações neste domínio no 2.º ciclo avaliativo. Esta evidência pode estar relacionada com a criação dos agrupamentos de escolas e das alterações à avaliação do desempenho docente, ocorridas em tempo coincidente com o período em que decorreu o 2.º ciclo de avaliação, e que provocaram reações de resistência, de desmotivação e de desinvestimento profissional dos professores (Day, 2001).

2.2. Prestação do Serviço Educativo

2.2.1. Domínio de Análise 1 - Articulação e Sequencialidade

O quadro 10 representa a estrutura da dimensão Prestação do Serviço Educativo no domínio da Articulação e Sequencialidade.

Quadro 10 – Estrutura de análise - Dimensão Prestação do Serviço Educativo - Categorias e subcategorias emergentes a partir da análise indutiva dos relatórios de avaliação externa no domínio da articulação e sequencialidade.

Dimensão: Prestação de Serviço Educativo	1. Articulação e Sequencialidade		Frequência Absoluta	% ⁵⁴	(+) ⁵⁵	(-) ⁵⁶
	Articulação Vertical	Intraciclos	30	71,4	2	8
		Intradepartamentos	12	28,6	5	4
	Articulação horizontal	Interciclos	14	35	3	6
		Interdepartamental	26	65	0	2
	Colaboração/Cooperação	Planificação	19	17,4	7	2
		Partilha/Construção de materiais	17	15,6	7	-
		Partilha de práticas científico-pedagógicas	12	11	8	-
		Elaboração de matrizes e instrumentos de avaliação	32	29,4	26	6
		Como se materializa	15	13,8	5	1
		Reflexão conjunta	14	12,8	3	2

Como podemos observar, as categorias/subcategorias que apresentam uma maior frequência em termos absolutos são as que se relacionam com a articulação vertical (intraciclos) e horizontal (interdepartamental) e, no âmbito do trabalho colaborativo/cooperativo entre docentes, a subcategoria que se relaciona com a elaboração de matrizes e instrumentos de avaliação.

De modo a encontrar a resposta para uma parte do problema que sustenta o nosso estudo, o de saber que tipos de dinâmicas exercidas nas escolas se afastam ou se aproximam do modelo preconizado pela tutela, focamos a análise de conteúdo de cada relatório de avaliação externa nas unidades de sentido que expressam juízos de valor específicos positivos e negativos.

⁵⁴ A % é apurada em cada categoria relativamente ao número total das frequências absolutas das subcategorias.

⁵⁵ Refere-se ao número de juízos positivos que são mencionados para determinada subcategoria. Tome-se em consideração que o número de juízos avaliativos positivos ou negativos pode não corresponder ao número total das frequências absolutas, uma vez que apenas foram considerados os juízos de valor inequivocamente formulados.

⁵⁶ Refere-se ao número de juízos negativos que são mencionados para determinada subcategoria.

As unidades de sentido que expressam juízos de avaliação específicos, a seguir exemplificados, estão organizados por categorias e subcategorias, com a legenda seguinte:

(+) juízos avaliativos positivos

(-) juízos avaliativos negativos

Articulação vertical

(+) *A gestão articulada e sequencial dos programas e orientações curriculares é uma prática sustentada pelas orientações do Projeto Curricular do Agrupamento e pelo largo conhecimento e partilha de boas práticas nos grupos disciplinares (E13).*

(+) *As práticas sistemáticas de trabalho colaborativo favorecem a articulação curricular, vertical e horizontal (E9-2).*

(-) *As taxas de sucesso decaem significativamente no primeiro ano de cada ciclo, o que indicia problemas de articulação entre os vários ciclos de ensino, sobretudo entre os 2.º e o 3.º ciclos (E16).*

(-) *A relação intradepartamental é em geral fraca, com exceção de algumas atividades ou projetos (E8).*

Articulação horizontal

(+) *Numa vertente horizontal, os professores têm promovido diversas atividades que resultam de uma articulação entre os saberes disciplinares. Foram várias as evidências recolhidas que confirmam esta situação (E19-2).*

(+) *Existe articulação interdisciplinar, designadamente aquando da concretização dos projetos curriculares de turma e de outros projetos e atividades que constam no plano anual de atividades (E9).*

(-) *A articulação interciclos não acontece (E1).*

(-) *Não há evidências da cooperação entre departamentos (E11).*

Colaboração/Cooperação entre os docentes

(+) *É evidente uma dinâmica de trabalho colaborativo na troca de experiências e na aferição de estratégias (E18-2).*

(+) *Algum trabalho cooperativo, nomeadamente na partilha de experiências e divulgação de boas práticas (E14).*

(-) *Os docentes não concebem os instrumentos de avaliação tendo por base matrizes comuns. Não se verifica uma monitorização da aplicação dos critérios de avaliação (E16).*

(-) (...) *é pouco habitual a reflexão conjunta sobre as estratégias de ensino e a partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes, o que constitui uma oportunidade de desenvolvimento profissional (E7).*

Os dados obtidos demonstram a importância dada na avaliação externa das escolas aos processos de associação e interligação entre os conteúdos e procedimentos de ação, ou seja, a articulação organizacional e curricular e pedagógica e didática. Nos juízos de valor observados, verifica-se a predominância dos juízos negativos em todas as subcategorias referentes à articulação vertical e horizontal, com exceção para a intradepartamental. Esta fragilidade na articulação entre docentes compromete a sequencialidade das aprendizagens e, consequentemente, os resultados dos alunos, o que se pode comprovar pelos maus desempenhos destes nos primeiros anos de cada ciclo, conforme é descrito num dos relatórios analisados (E16). A IGEC, num dos relatórios, propõe que a articulação se desenvolva num trabalho realizado a dois níveis, por um lado, “(...) a transmissão de informações sobre o percurso escolar dos alunos, para a definição de estratégias com vista à melhoria das aprendizagens e, por outro, a gestão do currículo das disciplinas, de forma articulada, desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo” (E22-2). No entanto, este trabalho de articulação e sequencialidade, na maior parte dos casos, é apenas facilitado pela “(...) continuidade pedagógica dos docentes” (E10-2; E17) sendo esta medida considerada “insuficiente” para assegurar a sequencialidade das aprendizagens. Para que a articulação se verifique são necessárias “(...) práticas

sistemáticas de trabalho colaborativo, que se constituam como práticas consolidadas” (E9-2).

A articulação intradepartamental é a aquela que regista um maior número de juízos positivos comparativamente com os negativos, que se consubstancia na “ (...) *planificação do trabalho, definição de estratégias, partilha de experiências e na produção de materiais didáticos e na elaboração de matrizes únicas para testes escritos*” (E8; E12).

Relativamente às práticas de colaboração/cooperação entre os docentes, podemos observar a importância dada pela IGEC no que se refere à elaboração de matrizes e instrumentos de avaliação, correspondendo a 29,4% do total da categoria, sendo pertinente relacionar esta preocupação com os resultados dos alunos. São elencadas várias vantagens para a elaboração conjunta de instrumentos de avaliação diversificados, a elaboração de matrizes e de critérios de correção comuns, tais como “(...) *a crescente aferição do processo avaliativo*” (E9-2), a garantia de “ (...) *maior confiança na avaliação interna*” (E18), “(...) *a uniformização do grau de exigência em cada área curricular*” (E13-2) de modo a permitir a “(...) *reformulação das planificações e a reorientação dos processos de ensino e aprendizagem* (E10-2).

Entre as práticas colaborativas/cooperativas entre os docentes destaca-se a planificação conjunta da atividade letiva como a prática que parece mais enraizada, nas “*planificações de longo e médio prazos*” (E3-2; E2-2), o que permite “ (...) *a qualidade científica e pedagógica da prática letiva*” (E14). Constatamos que nesta categoria as classificações atribuídas têm em conta o grau de envolvimento dos docentes nestas práticas. Assim sendo, o mesmo pode variar entre a inexistência dessas práticas até à assunção de dinâmicas consolidadas das mesmas, como se pode comprovar pelos seguintes exemplos:

“O trabalho de planeamento das atividades letivas e de avaliação das aprendizagens dos alunos não é fruto de um trabalho cooperativo entre os docentes (...)” (E16).

“É evidente uma dinâmica de trabalho colaborativo nas várias estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” (E18-2).

Subjacente à adoção destas dinâmicas deve estar um trabalho de reflexão conjunta, que é realizado na sua grande maioria em sede de reunião de departamento curricular ou de grupo disciplinar e que deverá caracterizar-se por ser “*periódica*” (E18-2), “*sistemática*” (E21-2) e “*crítica*” (E12-2). Acrescente-se que relativamente ao número total das frequências que foram encontradas para a subcategoria da reflexão conjunta (14), oito delas prendem-se com “*(...) o recurso à análise reflexiva dos resultados para regular o processo de ensino e de aprendizagem*” (E12-2), sendo que as cinco restantes referem-se à “*(...) reflexão em torno das práticas desenvolvidas*” (E17-2), o que nos leva a questionar se não é dada demasiada importância aos resultados, descurando os processos.

Esta reflexão materializa-se em “*reuniões periódicas*” (E21-2), na maioria com uma periodicidade “*semanal*” (E1-2; E5; E10-2) mas também “*trimestral*” (E3-2), que devem ser, segundo a IGEC, “*(...) destinadas à análise e debate sobre metodologias e processos, à identificação de áreas do saber transversais, bem como à gestão de conteúdos comuns dos currículos, a par da partilha e da valorização de experiências e boas práticas*” (E21-2).

Saliente-se que é dada pela IGEC uma especial relevância à importância da reflexão conjunta como uma prática que contribui “*(...) para enriquecer as dinâmicas pedagógicas e para o aperfeiçoamento profissional*” (E10-2). Reconhece-se, deste modo, que a experiência individual é limitada e uma reflexão profunda requer outros olhos e outras perspetivas. O poder de colaborar decorre, em parte, da forma como a reflexão pode fazer com que outras perspetivas tenham impacto na nossa, constituindo um verdadeiro estímulo a uma reflexão inquiridora. Daqui decorre a importância que é dada à partilha e ao trabalho realizado em conjunto, fundamental para a “*(...) partilha e divulgação de boas práticas*” (E12-2; E14) e consequente “*(...) desenvolvimento profissional*” (E10-2).

2.2.2. Domínio de Análise 2 - Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

O quadro 11 representa a estrutura de análise da dimensão Prestação do Serviço Educativo no domínio da Monitorização e Avaliação das Aprendizagens.

Quadro 11 – Estrutura de análise – Monitorização e avaliação das aprendizagens

Dimensão: Prestação de Serviço Educativo	2. Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens			Frequência Absoluta	%
	Departamentos Curriculares	Acompanhamento da prática letiva	Acompanhamento direto	22	62,8
			Acompanhamento indireto	10	28,6
			Acompanhamento inexistente	3	8,6
		Supervisão em sala de aula:	Contextos positivos	5	11,1
			Contextos negativos	29	64,5
			Impactos positivos	2	4,4
			Impactos negativos	9	20
		Partilha entre pares		13	100
	Grupos disciplinares		Acompanhamento/Monitorização	14	100

Se no domínio anterior foram analisados as dinâmicas relativas à articulação horizontal e vertical do currículo, no presente domínio apresentam-se as questões relativas à supervisão, nomeadamente no que diz respeito aos órgãos de gestão intermédia, em geral, e aos Departamentos Curriculares em particular, cuja função, entre outras, é a de garantir a articulação curricular, promovendo uma perspetiva mais integradora do currículo, condições indispensáveis para o avanço na melhoria das aprendizagens. Não nos esqueçamos, tal como nos refere Jorge Lima, (2002), que é nos departamentos curriculares que o trabalho colaborativo se pode desenvolver, visto constituírem-se como espaços privilegiados para o envolvimento e a participação convergente dos professores.

Neste domínio, para além da categoria que se refere aos departamentos curriculares, decidimos incluir a categoria referente aos grupos disciplinares, uma vez que é no seu seio que se continua a desenvolver, em muitas escolas, o acompanhamento e monitorização do trabalho dos docentes, embora a figura de grupo disciplinar e delegado de grupo tenha desaparecido dos normativos legais, para dar lugar à criação dos departamentos curriculares.⁵⁷ Nos relatórios analisados registaram-se 14 referências à importância dos delegados de grupo disciplinar na “(...) organização e no

⁵⁷ Foi o Decreto-Lei nº172/91, de 10 de maio, denominado “Novo Modelo de Direção, Gestão e Administração”, que definiu e introduziu, a título experimental, o Departamento Curricular. Este Decreto-Lei foi revogado pela publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que trouxe novas alterações aos órgãos de gestão e administração das escolas, nomeadamente o alargamento da dimensão dos Departamentos Curriculares.

desenvolvimento de todo o trabalho pedagógico” (E13). Esta importância é-lhe conferida devido à dimensão excessiva dos Departamentos Curriculares, compostos por várias disciplinas, e que, por isso, manteve a necessidade de organizar o trabalho docente em grupos da mesma disciplina, que nos aparecem designados com diferentes nomenclaturas, tais como “*grupos de recrutamento*” (E1-2), “*subdepartamentos*” (E21) ou “*grupos disciplinares*” (E10), que, no entanto, têm como objetivo comum trabalhar “(...) *diretamente com os professores respetivos*” (E1-2).

A análise dos relatórios permite-nos identificar as principais funções que são desempenhadas pelos coordenadores de departamento: *gestão dos currículos, verificação do cumprimento dos programas, análise dos relatórios produzidos pelos docentes, reflexão crítica, trimestral, dos resultados académicos, acompanhamento da planificação, análise de questões de natureza didática e pedagógica, monitorização da aplicação dos critérios de avaliação gerais e específicos, das atividades desenvolvidas e integração dos novos docentes.*

O modo como se processa este acompanhamento foi dividido em 3 subcategorias,

- *Inexistente*: “(...) *não existe supervisão da prática letiva (E13)* ”; “(...) *não estão implementados mecanismos de supervisão da atividade letiva, por parte dos coordenadores de departamento*” (E16) ou “(...) *afigura-se como importante a implementação de supervisão da prática letiva nos diferentes departamentos*” (E16-2).
- *Indireto*: quando este adjetivo é utilizado expressamente no texto do relatório para qualificar o grau de acompanhamento que é realizado, “*A supervisão da atividade letiva faz-se de forma indireta*” (E5), ou quando é referido que existe apenas ou algum acompanhamento, “
- (...) *Existe alguma monitorização da prática letiva*” (E18), ou “*É apenas realizado um trabalho conjunto para verificação do cumprimento dos programas*” (E4).
- *Direto* – quando se denotam rotinas de orientação e monitorização sistemáticas do trabalho desenvolvido no seio dos Departamentos Curriculares, como por exemplo “*Os Departamentos reúnem, mensalmente, para acompanhar, analisar e debater problemas de natureza científica e pedagógica e estimulam a partilha de saberes*”. (E13-2).

Da análise de conteúdo dos relatórios analisados constata-se que a maioria dos coordenadores de departamento acompanham os seus pares de uma forma direta (62,8%), mas a abrangência desse acompanhamento não é homogêneo. Distinguimos dois níveis de atuação, o primeiro que se prende com funções de mera monitorização e verificação de tarefas e outro que denominamos por mais profundo, já que pressupõe uma análise reflexiva e crítica do trabalho desenvolvido. Observamos que no âmbito do acompanhamento direto, das vinte e duas referências ao mesmo, apenas em quatro (18,1%) se refere que é realizada uma análise ou reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido, sendo de realçar que em todos eles é mencionado que a reflexão crítica é “(...) realizada em torno dos resultados e das ações a implementar com vista à sua melhoria” (E11-2; E19-2; E21-2). Concluímos, assim, que o acompanhamento direto na maioria dos casos analisados cinge-se ao “acompanhamento”, “verificação e monitorização” dos elementos do Departamento Curricular, “(...) inviabilizando a identificação de problemas e o apoio na sua resolução, do mesmo modo que não facilita a partilha de boas práticas” (E7-2). O acompanhamento indireto resume-se a procedimentos fragmentados “ (...) predominantemente de modo informal” (E15).

No que diz respeito à categoria “supervisão em sala de aula”, dividimo-la em quatro subcategorias, duas subcategorias referentes aos contextos e duas subcategorias respeitantes aos impactos. Por contextos positivos designamos o conjunto de circunstâncias que levam à existência de uma atividade supervisiva em sala de aula e, pelo contrário, os contextos negativos referem-se à inexistência dessa mesma supervisão.

Pela observação do quadro 11 podemos constatar a larga predominância dos contextos negativos comparativamente aos positivos. A elevada frequência absoluta de referências que é feita a estas subcategorias permite-nos inferir sobre a grande importância que é dada a este assunto pelos classificadores da IGEC.

Nos relatórios analisados e no que concerne aos contextos negativos, verificamos que em dezassete deles a supervisão da prática letiva em sala de aula simplesmente “*não está instituída*” ou “*não ocorre*”. Outra situação não desejável acontece quando esta prática se verifica apenas em “*raras situações*” (E21;E22) ou também “*esporadicamente*” ou “*pontualmente*” (E11; E22-2), sendo que esta prática não está instituída enquanto “(...) processo organizado, sistemático, intencional e generalizado” (E4;E4-2;E12-2;E13-2). Foram detetadas apenas três tipos de situações que levam à supervisão em sala de aula, ou “(...) situações que requerem a intervenção dos responsáveis das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” (E2-2) ou “(...) em situações

problemáticas no âmbito da atividade docente (E6; E22) ou ainda em “(...) *casos de manifesta necessidade*” (E22-2). Em dois dos relatórios é especificado que a supervisão em sala de aula acontece em “(...) *situações de dificuldade de desempenho, em particular ao nível da gestão da indisciplina*”. (E2-2) ou “(...) *no acompanhamento dos professores que revelem dificuldades de gestão em sala de aula*” (E19-2). Segundo os relatórios analisados, o acompanhamento e a observação em sala de aula deve ser feita pelos “*Coordenadores de Departamento e/ou Subcoordenadores*” (E2; E8-2).

O facto do acompanhamento e observação em sala de aula não estar instituído, ou apenas se realizar em casos pontuais, provoca um impacto negativo na “(...) *melhoria do processo de ensino e aprendizagem*” (E3; E18-2; E1-2) porque compromete o “(...) *desenvolvimento profissional dos docentes*” (E5-2; E14-2), pelo facto de “(...) *se inviabilizar, assim, a reflexão e o debate, inter pares, sobre a natureza e fundamento da ação docente realizada e observada*” (E3-2). Por este motivo, a IGEC salienta a importância de se implementar “ (...) *a observação de aulas com posterior reflexão, no âmbito da disseminação de boas práticas*” (E10-2), designando-a como uma “(...) *prática muito positiva*” (E10-2) constituindo-se como um “(...) *bom exemplo de trabalho colaborativo, realizado com vista à melhoria das práticas pedagógicas*” (E15-2).

2.2.3. Domínio de Análise 3 – Exercício da autoridade

O quadro 12 representa a estrutura da dimensão Liderança no domínio do Exercício da autoridade

Quadro 12 – Estrutura de análise – Exercício da autoridade

Dimensão: Liderança	3. Exercício da autoridade			Frequência Absoluta	%
	Assembleia de Escola/Conselho Geral	Função	Ausente	1	6,7
			Formal	6	40
			Interventiva	8	53,3
		Articulação com o CE/Direção		6	100
	Conselho Executivo/Direção	Perfil de liderança		20	100
		Abertura à comunidade escolar	Capacidade motivacional	30	58,1
			Liderança partilhada	20	38,2
			Liderança centralizada	1	3,7
		Práticas procedimentais	Definição de procedimentos	9	60
			Indefinição de procedimentos	6	40
		Partilha da visão mobilizadora	Fraca capacidade de mobilização	1	8,3
			Partilha de visão mobilizadora	11	91,7
	Lideranças Intermédias	Articulação entre as estruturas	Boa articulação entre estruturas	11	84,6
			Submissão ao CE/Diretor	2	15,4
		Formas de participação	Gestão pedagógica	17	54,8
			Supervisão da ação educativa	11	35,4
			Mobilização	3	9,8
	Desenvolvimento Profissional	Planos de formação	Escola	10	21,7
			Centros de formação	8	17,5
			Avaliação	28	60,8

Detenhamo-nos na análise interpretativa dos dados relativos ao exercício da autoridade pelos órgãos da escola, que consubstancia a respetiva liderança.

2.2.3.1. Assembleia de Escola/Conselho Geral

A análise de conteúdo dos relatórios conduziu a que o exercício da autoridade representado por este órgão fosse considerado em duas vertentes: o da relação com o Conselho Executivo/Direção e o das suas próprias funções, tendo os respetivos dados sido sistematizados no quadro 12.

A referência às funções da Assembleia de Escola/Conselho Geral definir-se-ão, de acordo com os conteúdos dos relatórios analisados, sobretudo como interventiva (53,3%), sendo descrita esta intervenção na assunção por este órgão de um *“papel pró-ativo”* (E13-2) numa *“(…) atitude crítica e reflexiva”* (E21-2) *“(…) dando contributos imprescindíveis para a condução estratégica da organização”* (E3; E7; E15-2; E20-2). Não deixa, porém, de ser significativo que, de acordo com os relatórios, 40% dessas funções sejam tidas como *“formais”*, limitando-se a Assembleia de Escola/Conselho Geral a surgir *“(…) como um órgão reativo, reunindo, apenas, para aprovar os documentos organizacionais apenas quando estes são apresentados pelo Conselho Executivo”* (E22). Dos relatórios analisados fica claro o reconhecimento *“(…) da necessidade de uma intervenção efetiva do conselho geral”* (E16-2) *“(…) perspetivando a importância do seu papel na vida da escola”* (E17-2; E19). Num dos relatórios analisados verifica-se a ausência de funções deste órgão, já que *“(…) não se constitui como um órgão de representação da comunidade educativa e (...) não reuniu regularmente no ano letivo anterior”* (E5).

Foram registadas seis referências sobre a articulação entre a Assembleia de Escola/Conselho Geral e o Conselho Executivo /Direção, sendo que cinco delas (83,3%) referem-se à existência de um bom funcionamento entre os dois órgãos e apenas um deles revela a *“(…) existência de fragilidades na articulação com a Diretora”* (E15-2).

2.2.3.2. Conselho Executivo/Diretor

Nos relatórios de avaliação externa, o perfil de liderança dos Conselhos Executivos/Direção é definido pela utilização de adjetivos que nos permite caracterizá-lo, de acordo com os dados, como um perfil de liderança facilitador de um clima organizacional humanizado, o que se comprova pela importância dada à sua capacidade motivacional. São realçadas formas de liderança *“(…) carismática e inspiradora”* (E10-2), cujo líder revela uma capacidade *“(…) empreendedora e mobilizadora”* (E14-2; E16),

“(…) comprometendo e valorizando o papel de cada um nos processos de mudança e de desenvolvimento” (E10-2). Esta forma de liderança pressupõe a assunção de uma atitude disponível e dialogante (E6-2; E7-2) que deve ser reconhecida pelos atores educativos como “(…) empenhada e competente” (E5; E7; E11-2; E18; E18-2).

Em termos mais específicos, poder-se-á afirmar que o exercício da liderança pelos Conselhos Executivos/Direção é tendencialmente definido pela sua abertura e disponibilidade na sua relação com os outros, que se traduz numa liderança partilhada através da “(…) valorização das lideranças intermédias e da partilha de responsabilidades” (E2-2; E5-2; E11-2; E14-2; E17-2; E19-2; E21-2), “(…) fomentando a sua participação na definição de prioridades e linhas de ação” (E8-2; E22-2), o que “(…) promove uma cultura de corresponsabilização e de valorização dos diferentes patamares de liderança” (E9-2). Em apenas um dos relatórios analisados o modelo de liderança foi descrito como “(…) liderança firme, centralizando todas as orientações e decisões” (E17), o que não se constituiu como um modelo recorrente.

Os dados permitem-nos concluir que o modelo de liderança “(…) assente na democraticidade” (E21-2) contribui para a motivação e mobilização dos trabalhadores, já que este fator é indubitavelmente positivo, uma vez que todos os relatórios analisados referem que os docentes se encontram empenhados e motivados, sendo que em 13,3 % os níveis de motivação e empenho encontram-se num grau elevado, sendo caracterizados como “(…) fortemente elevados ou bastante motivados e empenhados” (E1; E6; E9). Registe-se que as únicas asserções que identificamos como “(…) fragilidades no ambiente educativo” (E11-2) referem-se aos assistentes operacionais (6,7%), por não “(…) sentirem o seu esforço reconhecido (E11-2), sugerindo-se a “(…) conceção de mecanismos que promovam a motivação e a valorização do trabalho” (E11-2).

A implementação do processo de gestão oscila entre a definição (60%) e a indefinição de procedimentos (40%), traduzindo-se estes sobretudo na “(…) inexistência de metas avaliáveis” (E2-2; E14-2; E15-2; E21), o que “(…) dificulta a verificação da eficácia do trabalho desenvolvido” (E2-2). Os procedimentos adotados são de natureza essencialmente estratégica, assumindo-se a existência de uma “(…) visão clara e consistente sobre o desenvolvimento da organização escolar” (E9-2; E10; E14; E16), visão partilhada no sentido da mobilização dos demais parceiros educativos “(…) na sua vinculação à missão, aos valores e à visão estratégica de desenvolvimento, consubstanciados no projeto educativo” (E10-2).

2.2.3.3.Lideranças Intermédias

As lideranças intermédias são descritas nos planos da qualidade da articulação entre estruturas e nas formas de participação na gestão escolar ao nível da monitorização da ação educativa.

Considerando os dados apresentados no quadro 12, verificamos que a articulação entre as estruturas é caracterizada como *Boa* em 84,6 % dos relatórios o que constitui o valor mais elevado de todos os parâmetros que compõem esta categoria de análise. É também de salientar que apenas em dois relatórios (15,4%) as estruturas intermédias são tidas como em submissão ao Conselho Executivo/Diretor, por “(...) *não serem assumidas, integralmente, as competências que lhe estão cometidas*” (E15), o que as leva a “(...) *não tomar decisões e a responsabilizarem-se por elas*” (E17).

Considerando os dados no seu conjunto, poder-se-ia dizer que, nas escolas e nos agrupamentos de escolas analisados, as lideranças intermédias exercem a sua função autonomamente e em complementaridade com os demais órgãos, sendo a articulação entre “(...) *o diretor, o conselho geral e o conselho pedagógico*” (E6-2) expressamente referida em 54,6% dos relatórios, o “(...) *que contribui para a mobilização dos docentes e para o bom clima de escola*” (E19).

No entanto, a constatação anterior é atenuada pelo reconhecimento dos limites à atuação das ditas lideranças, já que em 41,1% das dezassete asserções sobre a gestão pedagógica das lideranças intermédias verifica-se que existem “(...) *algumas fragilidades na assunção de funções por parte das lideranças dos Coordenadores de Departamento*” (E15-2), que resultam num trabalho que não evidencia “(...) *uma atitude proactiva e uma estratégia clara relativamente às mudanças que urge implementar para se alcançar a melhoria sustentada dos resultados*” (E3-2). Contudo, saliente-se, por outro lado, que na maioria dos relatórios analisados (58,9%) é reconhecida a “ (...) *grande importância do papel estruturante*” (E18) das lideranças intermédias, nomeadamente do Conselho Pedagógico, definido como “(...) *órgão estratégico de condução educativa futura*” (E18), indispensável para a “(...) *concretização das prioridades definidas no projeto educativo*” (E1-2). Das funções desempenhadas pelas lideranças intermédias no que concerne à monitorização da ação educativa, o Conselho Pedagógico “(...) *supervisiona o trabalho desenvolvido pelas diferentes estruturas de coordenação educativa*” (E9), através da “(...) *aprovação dos critérios gerais de avaliação*” (E8), da “(...) *monitorização dos resultados e estabelece orientações com vista à superação das*

difficultades nas disciplinas onde existe mais insucesso” (E22-2), também ao “(...) nível da planificação, da reflexão periódica sobre os resultados, da produção de materiais didáticos, da troca de experiências e da aferição de estratégias” (E18-2). Às funções desempenhadas, subjaz “(...) uma dinâmica de trabalho colaborativo e reflexivo” (E18-2), de modo a “(...) produzir um impacto consistente no planeamento, nas práticas profissionais e na melhoria das aprendizagens dos alunos” (E22-2).

2.2.3.4. Desenvolvimento Profissional

A análise de conteúdo dos relatórios conduziu a que o desenvolvimento profissional fosse considerado em dois planos: por um lado, as entidades promotoras de formação contínua e, por outro, a avaliação que é feita dessa prática. Podemos constatar, de acordo com os dados inseridos no quadro 10, que as escolas ou agrupamentos de escolas têm “(...) investido no desenvolvimento de ações de formação interna” (E13), uma vez que a maioria desta formação é desenvolvida na própria escola através da “(...) mobilização dos recursos humanos internos” (E3-2) e, algumas vezes, destina-se a “(...) colmatar a ausência de formação oferecida pelos centros de formação” (E19), prática elogiada pela IGEC, defendendo “(...) uma clara aposta na formação interna dos docentes, potenciando-se, de forma muito positiva a bolsa de formadores existente” (E9-2).

A maioria das referências ao desenvolvimento profissional que encontramos nos relatórios analisados referem-se à avaliação que é feita da mesma, sendo que em 35,7 % deles essa avaliação fica aquém do desejável, devido à não existência de “(...) um plano de formação claramente estruturado” (E2; E16; E14-2), ou mesmo “(...) não dá resposta às lacunas sentidas” (E5-2; E7; E15). Em 64,3% dos relatórios, o desenvolvimento profissional é encarado como uma área a privilegiar e deve resultar “(...) das necessidades de formação apresentadas pelos departamentos e pelo pessoal não docente” (E9).

2.2.4. Domínio de Análise 4 – Balanço

O quadro 13 representa a estrutura da dimensão Pontos fortes e Áreas de melhoria no domínio do Balanço.

Quadro 13 – Estrutura de análise – Balanço

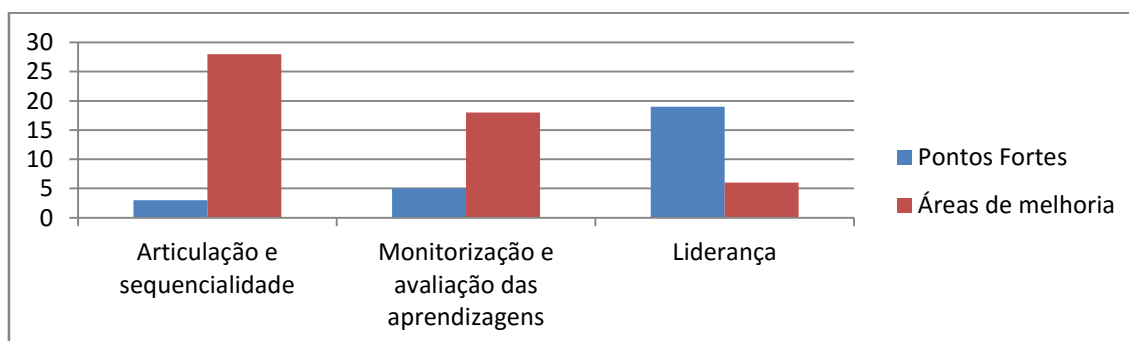
Dimensão: Pontos fortes e áreas de melhoria	3. Balanço		Frequência Absoluta	%
	Pontos fortes	Liderança	19	70,4
		Articulação e sequencialidade	3	11,1
		Monitorização e avaliação das aprendizagens	5	18,5
	Áreas de melhoria	Liderança	6	11,5
		Articulação e sequencialidade	28	53,9
		Monitorização e avaliação das aprendizagens	18	34,6

A partir da análise dos relatórios, e tendo em conta o nosso enquadramento teórico, foi elaborado o quadro 13 com o objetivo de perceber quais as dimensões do funcionamento da escola com melhores resultados e também quais aqueles em que o seu desempenho é mais deficitário.

Com a identificação dos pontos fortes e áreas de melhoria, a AEE cumpre uma das principais finalidades a que se destina, a de dar informação às escolas quanto aos procedimentos e resultados. A AEE apresenta uma leitura crítica desses resultados, a qual é fundamental para apoiar as escolas na construção e implementação de processos de melhoria.

O Gráfico 5, que a seguir se apresenta, permite comparar os pontos fortes e áreas de melhoria por subcategoria.

Gráfico 5 - Pontos fortes e áreas de melhoria



Nos quarenta e quatro relatórios analisados estão expressas vinte e sete asserções para pontos fortes e cinquenta e duas asserções para as áreas de melhoria. Globalmente, verifica-se que as subcategorias relativas à Articulação e Sequencialidade e Monitorização e Avaliação das Aprendizagens registam uma expressiva maioria de áreas de melhoria, sendo que, pelo contrário, a subcategoria liderança é composta maioritariamente por pontos fortes.

Na subcategoria Articulação e Sequencialidade foram expressos três pontos fortes e vinte e oito áreas de melhoria, com uma clara preponderância para estas, sendo este o elemento que mais prejudica o cumprimento dos objetivos das escolas. As asserções relativas aos pontos fortes referem-se ao trabalho desenvolvido pelos docentes na promoção da articulação e da sequencialidade, enfatizando as boas práticas e a necessidade da escola continuar a adotá-las:

“A gestão vertical do currículo ocorre ao nível da realização de diversas reuniões entre os docentes dos diferentes ciclos para partilha de informações sobre o percurso escolar dos alunos e para a definição de estratégias com vista à melhoria das aprendizagens” (E8-2).

As práticas de trabalho colaborativo ao nível dos departamentos curriculares ou no interior dos grupos de recrutamento são merecedoras do qualificativo de ponto forte porque são “ (...) promotoras da reflexão e partilha de práticas facilitadoras das aprendizagens, contribuindo para enriquecer as dinâmicas pedagógicas e para o aperfeiçoamento profissional” (E10-2).

Por vezes, no mesmo relatório de escola são identificadas elementos positivos e elementos negativos. Em algumas situações aponta-se como ponto forte a gestão vertical do currículo, apenas em algumas áreas disciplinares, nomeadamente na disciplina de Português e na disciplina de Matemática, e como ponto fraco o facto de esta articulação estar circunscrita a determinadas áreas disciplinares.

No que concerne às áreas de melhoria, foram identificados dois conteúdos distintos: resultados e práticas avaliativas. Sobre os resultados é descrita a pouca eficácia da reflexão sobre os mesmos, uma vez que esta deve ser realizada de uma forma sistemática, de modo a consubstanciarem-se numa “(...) linha indutora da melhoria de práticas pedagógicas” (E14-2) “(...) tendo em vista a melhoria dos resultados dos alunos” (E15-2). No que diz

respeito às práticas avaliativas é criticada a “(...) *inexistência de monitorização da aplicação dos critérios de avaliação e de instrumentos de avaliação tendo por base a elaboração de matrizes comuns*” (E17), que compromete “(...) *a eficácia ao nível do sucesso dos alunos*” (E16-2), sendo uma das áreas a melhorar.

Na subcategoria Monitorização e Avaliação das Aprendizagens registaram-se cinco pontos fortes e dezoito áreas de melhoria, com um domínio significativo destas. No respeitante aos pontos fortes, são destacadas práticas de supervisão letiva da responsabilidade das lideranças intermédias, realçando-se o papel desempenhado pelos Coordenadores de Departamento no acompanhamento das planificações e nas questões de natureza didática e pedagógica, bem como na generalização da observação das atividades letivas. É ainda salientado, como muito positivo, o nível de trabalho colaborativo conseguido nas várias estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, promotor da reflexão e da partilha de práticas facilitadoras das aprendizagens.

As áreas de melhoria podem-se restringir a dois aspetos essenciais, a observação em sala de aula e a análise reflexiva. No total das asserções nesta subcategoria, 55,5% referem-se à insuficiente supervisão e observação direta da prática letiva em sala de aula, que tem uma influência negativa na prossecução dos objetivos da escola e na menor prestação do serviço educativo, sendo, por isso, afirmada a necessidade do incremento desta prática, realçando as suas vantagens:

“A generalização da observação das atividades letivas enquanto mecanismo para a melhoria da ação educativa e o desenvolvimento profissional” (E10-2).

“A instituição de procedimentos sistemáticos de supervisão da prática letiva, em contexto de sala de aula” (E1-2).

“A supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula, enquanto estratégia formativa orientada para a rendibilização dos saberes profissionais e para o sucesso educativo” (E13-2).

A análise reflexiva é considerada fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes e é referida a necessidade de se analisarem reflexivamente os processos de ensino e aprendizagem e os resultados escolares, na lógica de que um melhor ensino se

traduz em melhores resultados. É sugerida a partilha de práticas científico-pedagógicas numa linha indutora de melhoria das mesmas:

“A implementação de mecanismos de supervisão do trabalho em sala de aula e a reflexão e partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes, como estratégias formativas e de desenvolvimento profissional” (E7-2).

O domínio Liderança, tal como mostra o gráfico 5, é o que globalmente regista um maior número de pontos fortes. Da análise destes emergiram dois níveis de liderança, a liderança de topo e as lideranças intermédias. Merece especial destaque o papel desempenhado pela liderança de topo, aqui representada pelo Conselho Executivo/Direção referida em 63,2% nesta subcategoria pela sua ação *“(…) com reflexos positivos no desenvolvimento profissional e organizacional”* (E18-2). O papel das lideranças intermédias é evidenciado em 26,3 % das asserções nesta subcategoria, sendo destacado pela sua ação dinamizadora *“(…) no desenvolvimento de um importante trabalho de articulação entre os docentes”* (E9).

2.2.5. Domínio de Análise 5 – Impacto da avaliação externa

A análise indutiva permitiu-nos verificar que nos relatórios respeitantes ao 2.º ciclo avaliativo são tecidas considerações sobre o impacto da avaliação do 1.º ciclo avaliativo, sobretudo na implementação de processos de autoavaliação que promovam a realização de planos de melhoria. A avaliação externa só faz sentido se implicar a melhoria do desenvolvimento organizacional. Avaliar uma escola sem que este mecanismo se repercuta na própria instituição, na identificação dos seus constrangimentos, dificuldades e insucessos e consequentes estratégias de mudança e de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, seria uma perda de tempo.

A análise de conteúdo aos relatórios do 2.º ciclo avaliativo permitiu-nos criar quatro categorias de análise, sendo que três delas correspondem aos domínios que abrangem o nosso estudo, às quais foi acrescentada a categoria que denominamos por autoavaliação, que nos permite conhecer as ações desenvolvidas pela escola em consequência da articulação entre avaliação externa e a autoavaliação e identificar procedimentos adotados pela escola para alcançar o seu próprio processo de melhoria. Utilizamos a legenda (+) e

(-), tal como já o tínhamos feito no domínio de análise 1 – Articulação e Sequencialidade, para distinguir os impactos positivos (+) dos impactos negativos (-).

Quadro 14 – Estrutura de análise – Impacto da avaliação externa

5. Impacto da avaliação externa		Frequência Absoluta ⁵⁸	%	(+)	(-)
Articulação e sequencialidade	Articulação vertical	12	75	10	2
	Articulação horizontal	1	6,2	-	1
	Trabalho colaborativo/cooperativo	3	18,8	3	-
Monitorização e avaliação das aprendizagens	Supervisão da prática letiva	3	100	-	3
Exercício da autoridade	Direção	1	14,3	-	1
	Lideranças intermédias	2	28,6	2	-
	Desenvolvimento profissional	4	57,1	3	1
Autoavaliação	Planos de melhoria	5	31,2	4	1
	Efeitos	11	68,8	9	2

A análise do quadro *supra* permite-nos referir que, globalmente, a aplicação do 1.º ciclo de avaliação, através de da implementação de processos de melhoria, influenciou o 2.º ciclo avaliativo, uma vez que em todos os domínios observados existe uma prevalência de asserções positivas, excetuando-se o domínio da Supervisão da Prática Letiva.

As asserções relativas à articulação vertical são as que registam um maior número de referências positivas, o que se poderá justificar pelo facto de ter sido nesta área que se registou o maior número de fragilidades pelas equipas inspetivas no 1.º ciclo avaliativo, o que poderá comprovar os esforços realizados pelas escolas ou agrupamento de escolas no sentido de melhorarem as suas práticas em consequência da avaliação externa. É referido nos relatórios que esta área “(...) *tendo sido identificada como ponto fraco na avaliação externa realizada passou a ser intencionalmente promovida*” (E3-2) através do “(...) *aprofundamento do trabalho colaborativo*” (E6-2; E12-2), que se materializa sobretudo em “(...) *sessões de trabalho periódicas*” (E13-2) “(...) *que têm servido para identificar áreas do saber transversais*” (E12-2). Um dos impactos mais substantivo verifica-se na consolidação de práticas colaborativas, “(...) *evidenciadas na realização*

⁵⁸ Para determinar o impacto da avaliação externa, apenas foram analisados os relatórios referentes ao 2.º ciclo avaliativo. Deste modo, as frequências absolutas apresentadas neste quadro referem-se exclusivamente ao 2.º momento avaliativo.

de planificações conjuntas, na elaboração de matrizes e instrumentos de avaliação, na produção de materiais pedagógicos e na organização de atividades” (E6-2; E9-2).

Da categoria Monitorização e Avaliação das Aprendizagens emergiu a subcategoria supervisão da prática letiva, cujas asserções são negativas e referem-se ao facto “(...) *da supervisão letiva em contexto de sala de aula não estar instituída, à semelhança do que sucedia aquando da anterior avaliação externa*” (E13-2; E21-2). Nas referências a este impacto negativo, constata-se que, na sua maioria, estas se relacionam com a persistência de dificuldades na execução de medidas instituídas para colocar em prática mecanismos de acompanhamento e supervisão da prática letiva. Esta incapacidade ou a sua inexistência, segundo os relatórios da AEE, acabam tendo um efeito nefasto no sucesso escolar dos alunos, uma vez que “(...) *comprometem uma estratégia formativa assente na reflexão colaborativa e crítica das práticas e consequente melhoria das aprendizagens*” (E21-2). Nesta categoria pode-se inferir que a avaliação externa parece não ter gerado efeitos significativos.

No que diz respeito à categoria do exercício da autoridade, a mesma distribui-se por dois níveis hierárquicos, a Direção e as Lideranças Intermédias. No que diz respeito à primeira, regista-se apenas uma referência negativa pelo facto de a direção não ter conseguido melhorar a imagem da escola, «(...) *havendo algumas famílias que continuam a retirar os seus educandos. Assim, não foi totalmente superado o ponto fraco referido na anterior avaliação externa: “Imagem pouco positiva da escola-sede junto da população”*». (E16-2). A liderança do Diretor também é perceptível na subcategoria Desenvolvimento Profissional, já que é da responsabilidade deste promover a valorização profissional dos recursos humanos de que dispõe. Nesta subcategoria, as asserções positivas devem-se ao facto de esta ter sido “(...) *alvo de investimento*” (E20-2) e, nessa medida, terem sido implementados planos de formação internos “(...) *com vista à efetiva melhoria e atualização das competências profissionais de docentes e não docentes*” (E7-2). Também na subcategoria das Lideranças Intermédias podemos perceber a ação da Direção, uma vez que os impactos positivos nas Lideranças Intermédias manifesta-se na “(...) *sua maior valorização e responsabilização que se traduz na maior intervenção das mesmas*” (E11; E15-2), facto que decorre do perfil de liderança do Diretor.

O principal impacto é sentido ao nível da autoavaliação, uma vez que a gestão de topo apreende as mensagens contidas nos relatórios de forma a tê-las em conta na tomada de decisões, o que se comprova pelo número de asserções positivas no que se refere à implementação de planos de melhoria e aos efeitos da autoavaliação. Os resultados

obtidos são vantajosos, principalmente no que concerne à ação pedagógica e ao trabalho colaborativo entre docentes, com repercussões positivas na aprendizagem dos alunos.

De modo a avaliar o impacto da avaliação externa através das classificações atribuídas, elaborou-se o quadro 15, que mostra a evolução das classificações do 1.º ciclo para o 2.º ciclo nos domínios em apreciação, sendo que (-1) representa a descida de um nível na classificação, (0) representa a manutenção da classificação e (1) representa a subida de um nível na classificação.

Quadro 15- Evolução das classificações do 1.º ciclo para o 2.º ciclo avaliativo

Níveis	Prestação do serviço educativo	Liderança
-1	5	6
0	9	11
1	8	5

Da análise do quadro 15 verifica-se a predominância das escolas ou agrupamentos de escolas que mantêm a sua classificação, embora, no domínio da Prestação do Serviço Educativo a subida de um nível nos relatórios apreciados seja bastante significativa (oito escolas). No Domínio da Liderança verifica-se que o número de escolas ou agrupamento de escolas às quais foi atribuído um nível inferior é maior do que aquelas que registam uma subida de classificação. Se podemos concluir que relativamente ao Domínio da Prestação do Serviço Educativo a melhoria dos resultados revela a existência de aprendizagem profissional e organizacional dos sujeitos e das instituições, no Domínio da Liderança conclui-se que, globalmente, não existe qualquer impacto no desenvolvimento organizacional da escola que decorra dos efeitos dos processos autoavaliativos que foram implementados.

2.3. As classificações mais elevadas

Um dos propósitos da presente investigação é conhecer as dinâmicas observadas nas escolas pelas equipas da IGEC que levaram à atribuição das classificações mais elevadas, que nos podem ajudar a perceber que modelo de escola está subjacente ao quadro de referência da avaliação institucional.

No quadro seguinte pode observar-se o número de classificações de *Excelente* (introduzida no 2.º ciclo), *Muito Bom* e *Bom*, atribuídas nos dois ciclos avaliativos, nos domínios em análise:

Quadro 16 – As classificações mais elevadas

Domínios	1.º Ciclo	%	2.º Ciclo	%
Prestação do Serviço Educativo	17	77,2	21	95,4
Liderança	21	95,4	17	77,2

Numa análise global, pode-se inferir que as classificações atribuídas revelam um nível de desempenho bastante positivo nos dois domínios observados. Na Prestação do Serviço Educativo regista-se um aumento de 18,2 % nas classificações mais elevadas, enquanto no domínio da Liderança regista-se uma diminuição dessas classificações em 18,2%, embora se continue a verificar que a maioria das escolas regista as classificações mais altas.

Procedemos posteriormente a um exercício analítico de identificação dos juízos avaliativos mais relevantes identificados nos relatórios que foram enquadrados nos respetivos domínios em análise, onde são também registadas as unidades de sentido reconhecidas nos mesmos e que justificaram a atribuição das classificações mais elevadas.

2.3.1. Prestação do Serviço Educativo

Relatórios de AEE	Unidades de sentido
Articulação e Sequencialidade	“A articulação entre Departamentos é bastante consistente.” (E1)
	“As práticas sistemáticas de trabalho colaborativo favorecem a articulação curricular, vertical e horizontal.” (E9)
	“O trabalho colaborativo é uma prática consolidada.” (E1)
	“A prática sistemática de trabalho colaborativo foi reforçada.” (E9)
	“Elaboração conjunta de materiais e instrumentos de avaliação, este é também um espaço de reflexão e partilha de práticas facilitadoras das aprendizagens.” (E10)
	“O trabalho colaborativo entre os docentes, promotor da reflexão e partilha de práticas facilitadoras das aprendizagens.” (E10)
	“O trabalho colaborativo é fortemente incentivado e desenvolvido, tendo sido instituído formalmente um tempo semanal para esse efeito.” (E10)
	“O Agrupamento encara as questões da articulação horizontal e vertical como fundamentais para a melhoria dos resultados.” (E20)
	“Tem sido reforçado, de forma sistemática, o trabalho cooperativo entre docentes.” (E21)
	“A análise, sistemática, dos resultados académicos e das dificuldades de aprendizagem, tem subjacente uma reflexão sobre a adequação das estratégias de ensino.” (21)
Monitorização e avaliação das aprendizagens	“Cada coordenador de grupo trabalha diretamente com os professores respetivos.” (E1)
	“É prática regular a monitorização da gestão do currículo.” (E9)
	“Sublinhar como muito positiva, a observação de aulas entre pares com posterior reflexão, no âmbito da disseminação de boas práticas.” (E10)
	“Reflexão periódica sobre os resultados que desencadeia a elaboração de planos de melhoria.” (E18)
	“O acompanhamento do cumprimento das planificações é realizado de forma sistemática.” (E22)
	“Os Coordenadores de Departamento têm um papel relevante...” (E2)
	“Os Coordenadores de Departamento têm um papel relevante no acompanhamento da planificação dos programas.” (E1)

Articulação e Sequencialidade

A análise detalhada dos discursos avaliativos enunciados pela IGEC permite-nos identificar alguns sentidos. Recorrendo à análise semântica do discurso constata-se que são privilegiados aspetos de interação entre os docentes realizados de forma *consolidada*, *reforçada*, *sistemática*, ultrapassando as dinâmicas que ocorrem casualmente para se consubstanciarem em práticas que estão enraizadas na própria cultura de escola. A promoção do trabalho colaborativo é bastante valorizada na generalidades dos relatórios analisados, pelo que é perceptível o esforço realizado pelos diferentes departamentos e pelos professores na sua execução, tal como se constata no quadro anterior. Estas práticas

colaborativas favorecem a articulação curricular horizontal e vertical e são promotoras de atitudes reflexivas sobre a adequação das estratégias de ensino fundamentais para a melhoria dos resultados. Podemos destacar os conceitos de *consistência* e de *reflexividade* como distintivos para a atribuição das classificações mais elevadas neste domínio.

Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

Através da análise do discurso avaliativo, podemos inferir que são relevados aspetos como o acompanhamento direto dos coordenadores aos seus pares, destacando-se a *relevância* do seu papel na supervisão da prática pedagógica, que deverá ser feita de uma forma *sistemática e periódica* possibilitando desta forma a elaboração de planos de melhoria. Saliente-se também o registo como *muito positivo* da observação de aulas entre pares, que é encarada como um instrumento que deverá conduzir a uma reflexão facilitadora da *disseminação de boas práticas*.

2.3.2. Liderança

Relatórios de AEE	Unidades de sentido
Conselho Geral/ Assembleia de Escola	“O C.G. tem dado, globalmente, um contributo relevante para a condução estratégica da organização.” (E20)
	“O C.G. evidencia uma atitude crítica e reflexiva que suscita a prestação de contas.” (E21)
Conselho Executivo/ Direção	“Os alunos, o pessoal docente e não docente evidenciam elevados níveis de motivação.” (E2)
	“Liderança eficaz incute uma cultura de rigor e de profissionalismo.” (E1)
	“A liderança da direção tem contribuído para a indução de procedimentos de melhoria organizacional.” (E2)
	“É de evidenciar a indução de procedimentos de melhoria organizacional (...)” (E9)
	“Liderança carismática e inspiradora do diretor.” (E10)
	“O Presidente revela ter capacidade de liderança e mobiliza eficazmente a comunidade educativa.” (E12)
	“A diretora e a sua equipa revelam ser um grupo coeso, com espírito de iniciativa e bastante empenhado, cuja maioria dos elementos possui formação em gestão escolar.” (E18)
	“A diretora norteia a sua liderança pelo exercício de uma gestão partilhada, assente na democraticidade em fases cruciais de decisão e promovendo a subsidiariedade e a responsabilização das lideranças intermédias.” (E21)
	“A direção do Agrupamento, onde se destaca a figura do seu diretor, tem contribuído para a existência de um clima organizacional aberto à mudança.” (E22)
Lideranças Intermédias	“A direção tem revelado grande proatividade e reconhece o papel desempenhado pelas lideranças intermédias (...)” (E22)
	“As lideranças intermédias desempenham um papel de extrema importância.” (E1)
	O C.P. supervisiona o trabalho desenvolvido pelas diferentes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.” (E2)
	“A sintonia existente entre os diversos órgãos e estruturas, numa visão partilhada de progresso.” (E10)
	“As lideranças intermédias assumem responsavelmente o seu papel na condução e mobilização dos seus pares.” (E10)
	“É notória a articulação entre o CE e o CP na conceção, planeamento e desenvolvimento das atividades.” (E11)
	“O C.P. assume claramente as suas funções e responsabilidades, em ordem à consecução dos objetivos educativos.” (E12)
	“É evidente uma dinâmica de trabalho colaborativo nas várias estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.” (E18)
	“As estruturas intermédias refletem sobre os dados do sucesso, fazendo uma análise rigorosa por disciplina e ano de escolaridade, o que permite a redefinição de estratégias.” (E22)
	“O processo exaustivo de monitorização dos resultados e a sua análise detalhada têm produzido um impacto consistente no planeamento, nas práticas profissionais e na melhoria das aprendizagens dos alunos.” (E22)

No que diz respeito a este domínio, verificamos a existência, como denominador comum, do reconhecimento de lideranças fortes, conhecedoras do seu papel, contribuindo de forma *relevante* para a *melhoria organizacional*, através de uma atitude crítica e reflexiva.

Poder-se-á configurar o tipo de liderança preconizada numa perspetiva transformacional da escola, comprovada pelo modo recorrente como são feitas

referências à importância de um tipo de liderança *indutora* de procedimentos de melhoria, *mobilizadora* da comunidade educativa de modo a proporcionar verdadeiros processos de *mudança*. O processo transformacional que deverá ser levado a cabo só será alcançado com o envolvimento de toda a comunidade educativa, daí a importância dada à capacidade motivacional do líder, que deverá incutir *elevados* níveis de motivação.

Na relação com a comunidade, esta liderança dever-se-á caracterizar pela sua *democraticidade*, consubstanciada na partilha de decisões, fomentando a participação e responsabilização das lideranças intermédias. A estas é reconhecido o seu papel de *extrema* importância de coordenação e supervisão pedagógica, que é assumida numa perspetiva de *condução* e *monitorização* de procedimentos baseadas na *reflexão* e *análise* conducentes a uma redefinição dos mesmos, tendo em vista a melhoria organizacional.

2.4. Colaboração Versus Cooperação.

No enquadramento teórico efetuamos uma clarificação concetual entre *colaboração* e *cooperação*. Sendo que estes conceitos são utilizados recorrentemente nos relatórios de AEE, tentamos verificar se, por parte da IGEC, existe uma distinção concetual na sua utilização, ou se os mesmos são utilizados indistintamente. Da análise indutiva dos relatórios emergiram três subcategorias:

Colaboração – sempre que esta expressão é referida nos relatórios:

“Os docentes desenvolvem trabalho colaborativo ao nível do planeamento e na elaboração de instrumentos de avaliação” (E7-2).

Cooperação – criada segundo o mesmo critério da subcategoria anterior:

“Existência de um trabalho cooperativo na construção de instrumentos comuns de avaliação e na partilha de experiências e de boas práticas” (E5-2).

Outros – Refere-se à utilização de outras expressões que não sendo expressamente Colaboração/Cooperação, prendem-se com as mesmas práticas:

“*Partilha de práticas científico-pedagógicas...*” (E1).

“*Docentes realizam algumas partilhas no que diz respeito aos materiais didáticos...*” (E4-2).

Quadro 17 – Colaboração Versus Cooperação

Dimensão	Domínio	Subcategorias	Unidades de Registo	
			Frequência Absoluta	%
Prestação do Serviço Educativo	Colaboração/Cooperação entre docentes	Colaboração	10	27,0
		Cooperação	13	35,2
		Outras	14	37,8
Total			37	100,0

Detenhamo-nos na análise relativa dos dados obtidos. Constata-se que nos relatórios analisados, maioritariamente recorre-se às asserções Colaboração/Cooperação para caracterizar as dinâmicas de trabalho conjunto realizado nas escolas. Nos restantes, prefere-se a utilização de expressões como “*partilha*”, “*trabalho conjunto*”, “*trabalho de equipa*”, “*elaboração conjunta*”.

A análise global dos dados permite-nos constatar que não se verifica uma clara prevalência da utilização de uma expressão em detrimento das outras, embora exista uma maior frequência, embora ligeira, na utilização de termos como *partilha/trabalho em conjunto/elaboração conjunta*.

No que diz respeito à utilização dos conceitos Colaboração/Cooperação não conseguimos descodificar uma diferença concetual na sua utilização, parecendo-nos que os mesmos são utilizados indistintamente. Eis alguns exemplos:

“*Práticas colaborativas de construção de matrizes e instrumentos de avaliação*” (E3-2).

“*Trabalho cooperativo para a realização de planificações como de instrumentos de avaliação*” (E2-2).

“*Trabalho colaborativo em especial na elaboração das planificações e na criação de materiais*” (E20-2).

“*Modo cooperativo de trabalho na definição de estratégias e produção de materiais didáticos*” (E8).

No enquadramento teórico defendemos que estes conceitos não devem ser utilizados como sinónimos (Boavida & Ponte; 2002, Freitas & Freitas, 2002; Jorge Lima, 2002), uma vez que encaramos a colaboração no seu modo mais abrangente, que implica uma responsabilização de todos os intervenientes, implicando, para isso, segundo Alarcão & Canha (2013), “uma dimensão emocional e afetiva”, já que pressupõe uma atitude de abertura face ao outro e a “possibilidade de autotransformação” (Chioca & Martins, 2004, citados por Alarcão & Canha, 2013).

O modo como estas formas de trabalho em conjunto estão descritas nos relatórios não nos permitiram distinguir graus de abrangência distintos na sua abordagem. Identificamos, inclusivamente, alguma confusão na utilização destes conceitos, uma vez que, por vezes, se associa o trabalho cooperativo à partilha de experiências e boas práticas, quando a partilha de tarefas pressupõe o desenvolvimento das mesmas coletivamente recorrendo-se à discussão coletiva e negociação na negociação das tarefas propostas, o que pressupõe uma abordagem colaborativa de trabalho:

Algun trabalho cooperativo, nomeadamente na partilha de experiências e divulgação de boas práticas (E-8) [sublinhado nosso].

O trabalho cooperativo entre os docentes é visível no âmbito da partilha de práticas científico-pedagógicas (E8-2) [sublinhado nosso].

Quando nos relatórios é mencionado que os docentes partilham tarefas, materiais didáticos ou práticas científico-pedagógicas, a forma como é descrita esta partilha não permite antever uma distinção entre o trabalho colaborativo ou cooperativo que a precedeu:

“Os docentes realizam algumas partilhas no que respeita aos materiais didáticos e às estratégias de ensino (...)” (E4-2).

“O trabalho colaborativo tem sido reforçado, designadamente ao nível da planificação” (E13-2) [sublinhado nosso].

“O trabalho cooperativo entre os docentes é visível ao nível da elaboração do planeamento”. (E8-2) [sublinhado nosso].

Pela análise dos relatórios, estamos em condições de subscrever a apreensão de Figueiredo (2002, cit. por Machado, 2014), quando questiona se o trabalho colaborativo existente nas nossas escolas não será antes um trabalho cooperativo, caracterizado pela fragmentação, disciplinarização e pseudocolaboração, conceções e práticas pouco abonatórias de uma perspetiva globalizante e integradora dos diferentes saberes (Figueiredo, 2002, cit. por Machado, 2014, p. 152). Esta constatação converge com a opinião de Roldão (2007), de que a colaboração docente é, geralmente, mais desejada pelos professores do que propriamente vivenciada.

A análise dos relatórios permite-nos verificar a existência de um trabalho conjunto ao nível das reuniões de departamento curricular centrado essencialmente na planificação, na elaboração de materiais didáticos, de matrizes e instrumentos de avaliação, arredando o foco de discussão e reflexão sobre os problemas sentidos na sala de aula. Tal como referimos anteriormente neste estudo, das catorze asserções encontradas sobre a reflexão conjunta entre os docentes, nove referem-se à reflexão em torno dos resultados. Em apenas três escolas/agrupamentos verificamos a existência de hábitos reflexivos em torno das práticas desenvolvidas, ainda assim, com indefinição na utilização dos conceitos de colaboração e cooperação:

O trabalho colaborativo entre os docentes, promotor da reflexão e partilha de práticas facilitadoras das aprendizagens, contribuindo para enriquecer as dinâmicas pedagógicas e para o aperfeiçoamento profissional (E10-2) [sublinhado nosso].

O trabalho cooperativo entre os docentes é visível no âmbito da reflexão conjunta (E8-2) [sublinhado nosso].

No entanto, e sabendo que as formas conjuntas de trabalho docente têm como objetivo comum a melhoria da organização escolar, podemos inferir que apenas em algumas escolas/agrupamentos estaremos, eventualmente, perante práticas colaborativas de natureza pontual, uma vez que os docentes trabalham não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade, de modo a haver ajuda mútua para a consecução de objetivos que a todos beneficiem.

Não obstante, e apoiando-nos na opinião de Fullan e Hargreaves (2001), os relatórios analisados levam-nos a concluir que estas dinâmicas colaborativas “não devem ser confundidas com a consumação de uma cultura de colaboração” (p.71), uma vez que são exercidas por subgrupos, ações conjuntas ocasionais, ou determinadas pelos superiores hierárquicos, o que Roldão (2007) denomina por práticas casuísticas de autêntico trabalho colaborativo docente.

Capítulo 3 – Discussão dos Resultados e Conclusões

Após realizar a análise de conteúdo de cada relatório de avaliação externa, procedemos à análise interpretativa dos dados, tendo em conta a organização de toda a informação e os objetivos propostos.

3.1. Articulação e sequencialidade

Verificamos que é neste domínio que se encontram as maiores fragilidades no âmbito da avaliação externa das escolas. É aceite nos relatórios analisados que as práticas sistemáticas de trabalho colaborativo favorecem a articulação vertical e horizontal e reconhece-se a importância de uma boa planificação curricular e de uma adequada coordenação dos planos de estudo para o correto funcionamento das instituições escolares. No entanto, a maioria das escolas não desenvolvem sistematicamente estas dinâmicas e as mesmas centram-se sobretudo na análise de resultados, podendo-se concluir que a reflexão pedagógica coletiva é sobretudo determinada pela necessidade de prestação de contas (os resultados), sobrepondo-se esta dimensão da prestação de contas a uma necessária dinâmica de reflexão conjunta sobre as estratégias de ensino e a partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes, constituindo-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional (o processo).

A reflexão ocorre sobretudo em reuniões que são agendadas para o efeito, sendo atribuído nos horários dos docentes um determinado tempo para esse fim, geralmente uma hora semanal, que nos parece pouco tempo para se organizar um debate coletivo em torno das práticas de ensino. Não obstante, há que reconhecer que não se identificaram nos relatórios analisados outros tipos de organização docente para a realização destas práticas, podendo-se concluir que os docentes não investem neste tipo de ações, esperando que sejam as hierarquias a tomar este tipo de iniciativas. E será que se pode atribuir a falta deste investimento apenas aos professores? Haverá alguns que continuam a preferir fazer da sua prática um ato isolado, que embora os proteja, também os empobrece, mas haverá muitos outros que se atrevem a experiências livres de colegialidade e são esmagados pela condições burocráticas das escolas, pelo formalismo das reuniões onde estão inseridos, pela forma como são distribuídos os tempos escolares e pela rigidez dos assuntos que têm

de ser discutidos, que usurpam o tempo que poderia ser deixado para a reflexão e a criatividade. Ao tomarmos como válida a opinião de Nias, Southworth & Yeomans (1989) que as culturas de colaboração “não se caracterizam pela organização formal de reuniões ou procedimentos burocráticos” e também “não são preparadas para projetos ou eventos específicos”, mas, pelo contrário, “constituem-se como qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre os docentes” (Nias, Southworth & Yeomans, 1989, citados por Fullan & Hargreaves, 2001), podemos concluir que estas dinâmicas ainda não estão plenamente consolidadas nas escolas, devido aos constrangimentos que identificamos.

O que não podemos deixar de salientar é que os relatórios denotam a existência de várias formas de colaboração que, quer sejam elas *forçadas*, como as designou Hargreaves (1998), ou caracterizando-se por um *presentismo* definido por Contreras (1997) como uma concentração de esforços conjuntos para a concretização de uma tarefa a curto prazo, constituem-se como verdadeiros esforços que têm vindo a ser feitos, sobretudo pelas lideranças de topo e pelos órgãos responsáveis pela gestão e supervisão pedagógica, no sentido de afirmar a colaboração como uma importante estratégia na área da educação, face à gradual complexidade dos processos educativos. Acreditamos, também, que estas formas de colaboração, inicialmente determinadas superiormente, irão porventura dar lugar a formas de *colaboração espontânea* (Hargreaves, 1998) quando os docentes as reconhecerem como a única possibilidade de aprendizagem mútua, possibilitando a criação de melhores condições para combater com sucesso as dificuldades e os obstáculos que se colocam diariamente na profissão docente, trilhando um caminho comum em direção ao aperfeiçoamento coletivo.

3.2. Monitorização e avaliação das aprendizagens

Tal como referimos no enquadramento teórico do nosso estudo, os problemas e desafios que se colocam aos professores atualmente obrigam a procurar soluções coletivas criativas e inovadoras. Os supervisores, aqui entendidos como os coordenadores dos órgãos de gestão pedagógica, adquirem uma importância renovada, já que é neles que reside a responsabilidade de criar ambientes reflexivos propícios para “ (...) *analisar e debater problemas de natureza científica e pedagógica e estimulam a partilha de saberes*” (E13-2). Com este caráter, a supervisão pode representar, atualmente, uma

importante estratégia de afirmação de autonomia profissional dos docentes, de construção do conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino. Mas poderá esta efetivar-se quando o acompanhamento e observação da prática letiva ficam à porta da sala de aula? Sendo esta o núcleo da ação docente, onde a maioria dos processos de ensino e aprendizagem de desenrolam, onde aquilo que os professores fazem marca a diferença nos resultados da aprendizagem dos alunos, poderá a mesma “ (...) *continuar a não ser valorizada enquanto estratégia formativa assente numa reflexão colaborativa e crítica das práticas e consequente para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem*” [?] (E21-2). Já em 2009, a OCDE recomendava a observação direta de aulas como um fator determinante para a qualidade do ensino e em 2011, o CNE aconselhava no mesmo sentido, apontando a importância de incluir a observação de aulas na avaliação externa das escolas, embora reconhecendo as dificuldades inerentes a esta prática (CNE, Parecer n.º 3/2011a). Acrescente-se, a propósito, que a própria IGEC, em relatório sobre o 1.º ciclo de avaliação externa de escolas, já havia confirmado esta debilidade, ao constatar “que o fator Acompanhamento da prática letiva em sala de aula reúne quase exclusivamente asserções relativas a pontos fracos, registando-se a ausência de mecanismos de acompanhamento da prática letiva em sala de aula e práticas de supervisão pedagógica limitada” (IGEC, 2011. p.30)

Quanto a nós, o intuito da observação de aulas no âmbito da avaliação externa das escolas não deverá ter como objetivo avaliar a qualidade de cada docente individualmente, mas, por exemplo, observar as interações que são estabelecidas, as motivações suscitadas, os estímulos dados, o uso do tempo letivo, a verificação da compreensão das tarefas, entre outros. Estes elementos poderiam ser fornecidos pela escola à IGEC, decorrentes da implementação de um sistema de supervisão entre pares, efetuado no contexto de dispositivos internos. Esta prática não poderá ser encarada como uma intromissão de um elemento inspetivo na sala de aula, mas deverá, pelo contrário, alicerçar-se num ambiente propício à colaboração, assente na confiança mútua, num espírito de entreajuda, “ (...) *numa lógica de partilha, constituindo-se como um mecanismo de melhoria da ação educativa e desenvolvimento profissional*” (E10-2), tentando romper com o isolamento do professor. Uma avaliação incapaz de se debruçar sobre as dinâmicas desenvolvidas na sala de aula, local onde se desenrola o essencial do processo educativo, não cumpre plenamente as suas funções, constituindo uma significativa limitação deste processo.

No que diz respeito à Supervisão da Prática Letiva verificamos que esta é realizada, na maioria das escolas analisadas, de forma rotineira e burocrática, no sentido do cumprimento de tarefas obrigatórias, emanadas da Direção ou do Conselho Pedagógico. Neste sentido, a coordenação departamental fica aquém do que é indispensável para a melhoria da educação, já que para esta se verificar é necessário uma liderança forte dos Coordenadores de Departamento capaz de mobilizar aqueles que coordenam para a concretização dos valores, visão e missão da escola e não simples gestores, responsáveis por tarefas de planeamento e organização.

3.3. Exercício da autoridade

O presente estudo teve como principal objetivo, e no que à liderança diz respeito, analisar a visão que os relatórios de avaliação externa das escolas que constituem o nosso *corpus* expressam sobre o exercício da liderança e apreender se através deles conseguimos perceber um modelo de liderança que se prefigure como mais capaz de revitalizar a organização escolar.

O modelo de liderança das escolas portuguesas tem de ser considerado à luz dos normativos legais em vigor, os quais, contrariando uma visão centralista da direção das escolas, preveem uma liderança partilhada de responsabilidades e de processos de tomada de decisão, o que dá origem a lideranças múltiplas. Estas, para serem eficazes, devem funcionar (Ainley e McKenzie, 2000, cit. por Quintas & Gonçalves, 2012) no que poderemos denominar por uma gestão partilhada, que se concretiza a três níveis: Conselho Executivo/ Diretor, Assembleia de Escola/ Conselho Geral e lideranças intermédias. Considerando estes três níveis de exercício da autoridade, podemos afirmar que o Conselho Executivo/Diretor ocupa uma posição central no exercício da liderança, o que se comprova pela frequência absoluta das asserções a este órgão e, no lado oposto, a reduzida relevância da Assembleia de Escola/ Conselho Geral, que apesar de ser o principal órgão de regulação do funcionamento da organização educativa, exerce uma ação pouco expressiva, de acordo com o conteúdo dos relatórios analisados. No que concerne às lideranças intermédias, constata-se que existe uma certa ambiguidade no exercício da liderança, uma vez que encontramos um equilíbrio entre lideranças eficazes, cuja ação produz impactos consistentes e outras que apresentam fragilidades na assunção das suas funções, não se podendo configurar com precisão uma linha de atuação.

No que diz respeito à partilha da “visão” os dados revelam-nos que a liderança das escolas consideradas expressa-se sobretudo pela definição de áreas de intervenção prioritária, “ (...) *materializada no projeto de intervenção*” (E11-2), embora a estas por vezes seja alheia uma certa “ (...) *visão prospetiva do desenvolvimento escolar*” (E10), o que nos poderá levar a inferir que as tomadas de decisão poderão tomar um sentido mais reativo do que proactivo.

Relativamente aos processos de tomada de decisão, verifica-se a existência de uma boa articulação entre os órgãos de gestão para a complementaridade de funções e de responsabilidades e para a mobilização dos órgãos de liderança para o cumprimento das metas traçadas. As referências apuradas reportam, maioritariamente, para uma visão normativa na tomada de decisões, no sentido que são tomadas com vista à consecução de metas e objetivos que estão contemplados nos documentos estruturantes. Existe um certo equilíbrio entre a definição e a indefinição de procedimentos, embora haja uma ligeira vantagem dos primeiros, o que significa que a maioria das escolas ou agrupamentos de escolas definem metas, objetivos e estratégias devidamente mensuráveis, o que os tornam garantes de um desenvolvimento organizacional que pode ser devidamente monitorizado ao longo do ano.

No exercício da liderança do Conselho Executivo/ Diretor, a análise dos relatórios permite constatar que é feita a destinção entre liderança e gestão, embora uma e outra sejam complementares no exercício da função de direção. Fica claro que a função do Conselho Executivo/Diretor vai mais além do que garantir o funcionamento da instituição dentro do quadro legal, tendo sobretudo a seu cargo a missão de estabelecer metas de futuro, negociar compromissos e promover e orientar mudanças. Assim, é visível um conceito de liderança que não deve apenas centrar-se na atividade efetivamente desenvolvida na escola, mas sim centrar-se em três pilares abrangentes - visão, missão e valores, que se deverão consubstanciar num projeto estratégico, expresso quotidianamente, de modo a envolver todos os atores educativos na direção de um caminho comum, promovendo um diálogo entre todos, de modo a que estes reflitam sobre as suas práticas e as circunstâncias em que as desenvolvem, visando a sua melhoria, no que é caracterizado num dos relatórios como uma “ (...) *liderança mobilizadora com uma visão clara sobre o desenvolvimento da organização escolar*” (E16).

Podemos concluir, e tendo por base os relatórios analisados, que o papel das lideranças, quer se encontrem em posições de topo ou em posições intermédias, é encarado como um elemento fundamental para o desenvolvimento das organizações

aprendentes e para a manutenção da qualidade do seu desempenho. Estas lideranças devem caracterizar-se por um esforço continuado no desenvolvimento de culturas de colaboração e de relacionamentos positivos de modo a “ (...) *contribuir para a indução de procedimentos de melhoria organizacional*” (E9). Tal como refere Clímaco (2005), as escolas são o tipo de organizações onde, pelos seus objetivos e modo de estruturação, a ligação entre liderança e desenvolvimento é mais evidente, sobretudo quando se observa uma concentração das energias e competências dos seus membros no desenvolvimento da instituição, e os relatórios mostram que a IGEC tem esta consciência.

Ao desenvolvimento da escola enquanto organização não é alheio o desenvolvimento profissional dos seus atores e a análise dos relatórios permite-nos concluir que é valorizada a formação interna, já que sendo a escola um organismo individual com uma identidade própria, distinta das suas congéneres, será no seu seio que se deverá encontrar formas de desenvolver uma formação adequada para a resolução dos seus problemas e constrangimentos. Esta perspetiva coincide com Alarcão (2001a), ao afirmar que a escola deve assumir-se como o centro de formação dos seus próprios profissionais, o que não implica a inexistência da relação da instituição com os centros de formação, mas obriga a que esta relação seja repensada, caminhando no sentido da proximidade, corresponsabilização e colaboração. A formação contínua pretende melhorar as competências profissionais, mas, para isso, a forma como se organiza é de um grande importância para a sua adequação às situações profissionais. Ao analisarmos a avaliação que é feita da formação existente nas escolas, verificamos que esta área carece de um maior investimento, sobretudo na dinamização de planos de formação devidamente estruturados e que resultem das efetivas necessidades apresentadas pelos diversos atores educativos. A escola, enquanto contexto de trabalho, ainda não surge como o local privilegiado de construção do conhecimento profissional dos professores. Neste sentido, torna-se premente a construção de projetos de formação em contexto escolar que promovam a criação de espaços colaborativos facilitadores de um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz. Mais uma vez, importa salientar neste domínio a importância do papel desempenhado pelas lideranças como um fator promotor do incentivo à formação, o que corrobora as investigações que têm enfatizado a importância dos líderes eficazes na criação e manutenção de comunidades de aprendizagem (Flores et al., 2009; Veiga Simão et al., 2009).

3.4. Pontos fortes e áreas de melhoria

Sendo que uma das questões que enformam o nosso estudo é conhecer os aspetos do desempenho das escolas nos domínios da Prestação do Serviço Educativo e da Liderança que foram mais conseguidos e menos conseguidos, recorremos à análise de conteúdo dos relatórios analisados no domínio dos pontos fortes e áreas de melhoria para responder a essa questão.

A identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos nos relatórios de AEE significam uma devolução de informação que serve dois fins: informar a escola da sua prestação e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe pistas para melhorar o seu desempenho.

Pela análise dos resultados, podemos concluir que a *Articulação e Sequencialidade* é um fator que foi apontado maioritariamente como ponto fraco. A partir de uma análise mais fina foi possível identificar os fatores preponderantes que determinaram a sua classificação e que se ficaram a dever à insuficiente gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares e articulação intra e interdepartamental na concretização das atividades

As referências à articulação intradepartamental têm por base exemplos das ações conjuntas que constam do plano de atividades da escola e nunca a situações concretas de atividades ao nível de sala de aula. No que concerne à articulação interdepartamental, é realizada sobretudo no âmbito dos conselhos de turma ou a nível de atividades previstas no Plano Anual de Atividades, mas que não se revelam como tendo significativa incidência em sala de aula.

Na Monitorização e Avaliação das Aprendizagens é sempre valorizado positivamente o trabalho colaborativo entre os docentes, “ (...) *promotor da reflexão e partilha de práticas facilitadoras das aprendizagens, contribuindo para enriquecer as dinâmicas pedagógicas e para o aperfeiçoamento profissional*” (E10-2), e a grande maioria das asserções negativas referem-se “ (...) *à inexistência da supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula*”. Esta prática acontece apenas em casos excecionais e os relatórios analisados permitiram-nos verificar a sua implementação em duas situações: ou em casos que os docentes manifestem dificuldades na gestão da sala de aula ou ao abrigo de algum projeto desenvolvido pela escola. O facto de não ser comum a observação da prática letiva em sala de aula impede-nos de aferir qual a qualidade do trabalho

desenvolvido por cada um dos docentes e até que ponto esse trabalho está na mesma linha do que é projetado pela organização escolar.

A subcategoria liderança regista uma significativa quantidade de asserções positivas, sendo sobretudo valorizadas positivamente as ações dos órgãos de topo e, por outro lado, as estruturas intermédias são descritas como exercendo as suas funções pela ação mobilizadora do Conselho Executivo/Direção. É valorizada a harmonia que deve existir entre estes dois níveis de liderança, que permita um “ (...) *bem-estar nas interações interpessoais*” (E18), reconhecendo que o bem-estar emocional é uma condição necessária para uma boa prática educativa.

3.5. O impacto da avaliação externa de escolas

A avaliação externa das escolas prevê a avaliação das escolas ou agrupamento de escolas numa dimensão paralela, ou seja, a escola pode ser avaliada pelos atores diretamente implicados no processo educativo – autoavaliação – e por terceiros interessados em recolher informação para determinar a sua situação - avaliação externa.

A autoavaliação da escola como processo participado por todos os atores da comunidade educativa, ao refletirem sobre as suas práticas, tem por principal objetivo o aperfeiçoamento do processo educativo.

No que se refere aos referenciais da autoavaliação, foi decidido pela IGEC não recomendar um modelo específico de autoavaliação de escola para que estas possam adotar o modelo que melhor se adequa à sua realidade, dentro do seu próprio contexto (Clímaco, 2005). Tendo constituído um dos nossos propósitos neste estudo avaliar o impacto da AEE na Prestação do Serviço Educativo e na Liderança, da análise dos relatórios emerge que nem todas as escolas possuem um processo autoavaliativo consolidado, verificando-se níveis de maturidade desiguais. Não obstante, a partir dos dados analisados, podemos inferir que a AEE produz impactos e efeitos globalmente positivos e que os relatórios da IGEC têm reflexos vantajosos nas dinâmicas internas. A análise dos relatórios confirma esta realidade, uma vez que o modelo de autoavaliação parece assentar na capacidade que as escolas têm em construir a sua própria prática, através de uma ação proactiva de autoavaliação, já que constroem os seus próprios modelos de melhoria a autorregulação para debelar as suas fragilidades. A análise produzida permitiu-nos verificar que os resultados evidenciam que a avaliação externa de

escola produziu um impacto acelerador das dinâmicas de mudança num processo complementar e sinérgico com a autoavaliação, com vista à melhoria contínua.

3.6. Conclusão

Cumpre-nos, agora, tecer algumas conclusões relativamente ao trabalho que foi apresentado. Em termos gerais, apresentam-se as conclusões finais que sintetizam e completam, de algum modo, as conclusões que se foram extraíndo ao longo da análise interpretativa dos quadros teóricos de referência e do trabalho de investigação empírica, nomeadamente uma resposta à questão de partida que se definiu da seguinte forma:

Que práticas de prestação de serviço educativo, em especial as que se referem à supervisão e à colaboração, e de liderança são observadas nas escolas? Estas afastam-se ou aproximam-se do modelo de avaliação implementado pela tutela?

A investigação revelou que as práticas valorizadas nas escolas são as que assumem uma postura de questionamento contínuo e sistemático sobre as suas práticas e respetivos resultados, assumem práticas colaborativas sistemáticas e inovadoras e possuem lideranças mobilizadoras de toda a comunidade educativa na concretização da visão e missão definidas no seu Projeto Educativo. Os aspetos que são avaliados com melhor desempenho situam-se fundamentalmente na gestão dos recursos humanos, nomeadamente no clima de escola, patenteado nas apreciações elevadas em áreas como a motivação e o empenho dos profissionais, o que merece ser destacado.

No lado oposto, são apontados como áreas de melhoria no desempenho da escola o trabalho realizado pelos docentes ao nível da articulação e sequencialidade das aprendizagens e o frágil acompanhamento que os responsáveis das estruturas pedagógicas fazem da prática letiva em sala de aula.

As tendências supervisivas valorizadas nos relatórios da IGEC inclinam-se para uma conceção democrática da supervisão que realça a importância da reflexão e da aprendizagem colaborativa vertical e horizontal, a capacidade de gerar e partilhar o conhecimento, visando a criação e sustentação de ambientes promotores da construção do desenvolvimento profissional (Sá-Chaves, 1994; Alarcão & Roldão, 2008). Contudo, na análise interpretativa dos relatórios, a supervisão pedagógica surge-nos como uma

vertente pouco sistemática, de caráter burocrático e normativo, não sendo ainda acolhida como um procedimento formativo eficaz, que permite o desenvolvimento profissional do professor.

Os resultados corroboram os estudos que enfatizam a dificuldade de se instituírem práticas de trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998; Roldão, 2006), no qual a supervisão deve ser uma prática naturalmente experienciada pelos professores. As dinâmicas colaborativas que se salientam dos relatórios são tipificadas, rotineiras e burocráticas, não se percebendo que os contextos escolares proporcionem condições para o desenvolvimento de outras práticas colaborativas. Ressalta o aspeto formal e esporádico destas dinâmicas, isto é, o trabalho que é desenvolvido no âmbito restrito das reuniões de Departamento Curricular e/ou Grupos Disciplinares, ficando aquém do que é anunciado nos discursos teóricos. Este tipo de trabalho está orientado sobretudo para a implementação de medidas ditadas quer externamente (Ministério da Educação), quer internamente (Conselho Executivo/Direção), sendo de caráter obrigatório, assumindo estas dinâmicas colaborativas essencialmente uma resposta reativa, tratando-se na linha de Hargreaves (1998) de uma “colegialidade artificial”. O acompanhamento entre pares é realizado de forma indireta, carecendo de uma monitorização sistemática e atenta por parte dos supervisores num processo partilhado de responsabilidades e aprendizagem.

No entanto, a elevada percentagem de atribuição das classificações mais elevadas no domínio da prestação do Serviço Educativo permite-nos concluir que a prática desenvolvida pelas escolas ou agrupamentos de escolas não está afastada do modelo preconizado pela tutela, o que vem corroborar a afirmação de Silvestre (2013), que a investigação que tem sido realizada no âmbito da avaliação externa das escolas realça que esta impulsionou a mudança e a melhoria das mesmas, embora se verifique lentidão na alteração de práticas e culturas de escolas. Em nossa opinião, também deve ser destacada a continuidade temporal da avaliação externa, possibilitando que a melhoria passe a ser olhada como algo contínuo e como um processo que faz parte da rotina e das dinâmicas das escolas, porque, como afirma Bolívar (2012), “uma escola que aprende e trabalha eficientemente adapta-se à mudança, deteta e corrige erros e progride de modo contínuo” (p.13).

No domínio da Liderança, os resultados empíricos da investigação permitem-nos afirmar que as lideranças de topo são capazes de responder com eficácia aos principais desafios que a sua comunidade lhes coloca. Transparece um estilo de liderança relacional e democrático. O primeiro manifesta-se na importância que é dada às pessoas e no

empenho em criar um bom clima na organização; o segundo, na gestão dos conflitos e nas dinâmicas geradoras de um “espírito corporativo”. Com isto queremos afirmar que emerge um conceito de liderança partilhada pela multiplicidade dos atores educativos, em que todos surgem como colaboradores, com vista à mudança para a melhoria, e atenuando a distinção entre líderes e seguidores, de modo a que todos se sintam envolvidos e responsabilizados pelo sucesso da sua escola.

No que concerne às lideranças intermédias, os resultados obtidos mostram que a influência da AEE não redundou em resultados suficientemente fecundos, porque ainda não instituiu a observação mútua da prática letiva e não ritualizou o trabalho colaborativo dos professores. Apesar de se verificarem algumas mudanças de atitude das lideranças intermédias, ainda não se conseguiu reverter comportamentos, nomeadamente a responsabilidade que possuem de conduzir os docentes a refletirem sobre as suas práticas, incentivando-os a trabalharem em equipa, na monitorização dos progressos e da melhoria das aprendizagens (Fullan & Hargreaves, 2001).

Em suma, destacam-se os aspetos positivos mais relevantes decorrentes da análise interpretativa dos dados, tendo em conta o objeto do estudo e as questões de investigação:

- A avaliação externa das escolas influencia a organização e o funcionamento das escolas, sendo que as informações daí provenientes têm consequência na adoção de medidas que procuram promover a melhoria das fragilidades;
- A avaliação externa contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de autoavaliação, para a reflexão nos órgãos de gestão intermédia e para o aperfeiçoamento de planos de melhoria;
- Pela atribuição, no 2.º ciclo avaliativo, de um maior número de classificações de *Muito Bom* e *Bom* no domínio Articulação e Sequencialidade, parece-nos plausível considerar que esta melhoria decorreu do impacto da avaliação externa, que poderá ter contribuído para a implementação de medidas que permitiram favorecer a articulação e sequencialidade, nomeadamente reuniões entre docentes de diferentes ciclos, de forma a colaborarem, por exemplo, para a definição de estratégias comuns e na definição de metodologias de trabalho.

Dos aspetos menos conseguidos, destacam-se os seguintes:

- O impacto da avaliação externa centra-se sobretudo nas questões organizacionais, mais do que nas questões pedagógicas, com principal destaque para a fragilidade do acompanhamento direto da supervisão da prática pedagógica;
- Olhar centrado nos resultados e não nos processos, no que podemos designar por uma hipervalorização dos resultados;
- Participação direta atomizada, uma vez que a constituição dos painéis é sobretudo composta pelos Coordenadores e pouco centrada nos atores educativos.

A AEE revela a necessidade de existir uma nova conceção de professor, justificada pela definição de novos perfis para o exercício profissional da atividade docente e com a formação para novas competências, a gestão e a participação em verdadeiras comunidades educativas, implicado em processos que vão para além da sua sala de aula. Acreditamos que esta mudança terá de ser feita a dois níveis, o externo, ou seja, a criação de condições que devolvam aos professores o entusiasmo que trará a predisposição para afrontar a sua atividade com a energia e a capacidade de se renovar para lutar contra a rotina, e o interno, a vontade e a capacidade individual de mudança, já que todos querem mudar a escola, mas essa mudança terá de passar por cada um, individualmente. Ressalve-se, mais uma vez, a importância da supervisão, colocada ao serviço do interesse do coletivo, como um instrumento capaz de promover a eficácia e a consciencialização de que se trabalha para o mesmo objetivo, constituindo-se como um estímulo para o planeamento em conjunto de objetivos e ações comuns.

A concluir, importa salientar que os resultados a que chegamos não permitem tirar conclusões que extrapolem o âmbito do nosso estudo, que é limitado ao conteúdo dos relatórios de avaliação externa das escolas e agrupamentos que compõem a nossa amostra e que, de facto, são uma representação da realidade observada.

Parte III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Reflexão Pessoal

O facto da investigadora ser professora do ensino público e, como tal, espetadora e alvo das políticas educativas adotadas, permite-lhe tecer algumas considerações sobre o objeto desta investigação, sobretudo no que se refere à sua vivência profissional. Este trabalho de investigação constituiu uma oportunidade e um percurso de crescimento e desenvolvimento profissional, pessoal e académico, que nos permitiu construir uma visão clara e rigorosa das questões em estudo, passando a olhá-las com “lentes” de pesquisadora, elaborando uma síntese do conhecimento científico produzido nesta área e sujeitando o *corpus* documental selecionado a uma rigorosa e sistemática análise de conteúdo.

A supervisão da prática pedagógica, em geral, e a supervisão escolar em particular têm vindo a ganhar uma importância crescente no quotidiano das dinâmicas escolares, que decorre dos normativos legais e da avaliação externa das escolas. As práticas supervisivas e as dinâmicas colaborativas (ou sobretudo cooperativas...) daí decorrentes têm vindo a generalizar-se e a consolidar-se, no início de forma mais impositiva do que voluntária, mas através do tempo e da consciencialização das vantagens destes procedimentos têm se vindo a enraizar. Esta mudança constituiu-se como uma verdadeira alteração do perfil do professor, que o obrigou a abandonar o refúgio da sua sala de aula para se expor no trabalho *com* os outros e *para* os outros. Estas profundas alterações não nascem isoladas e, na nossa opinião, foram fortemente impulsionadas pela avaliação externa das escolas.

A AEE assume-se como um instrumento de autorregulação escolar, de aprendizagem e melhorias contínuas, impulsionador de mudanças nas instituições escolares, que obrigou ao estabelecimento de planos de melhoria que levaram à adoção de atitudes proactivas na alteração de procedimentos, tendo sido preponderante neste processo o papel das lideranças, quer as lideranças de topo, quer as lideranças intermédias, na implementação de modelos transformacionais. Paulatinamente, a expressão “avaliação das escolas” foi-se instalando no vocabulário social e, pouco a pouco, tornou-se algo real nas políticas educativas, sendo de realçar a inusitada continuidade deste processo, ao contrário do que é habitual em Portugal. Acreditamos, deste modo, na inevitabilidade da avaliação externa, mas afirmamos a urgência de lhe atribuir um sentido que permita valorizar o trabalho educativo realizado pelas escolas e

contribuir para o melhorar. As escolas são compostas por pessoas que agem e interagem em diferentes contextos e condicionadas por estes, deste modo, a sua melhoria educativa não depende tão diretamente da avaliação externa, mas mais da forma como os atores educativos desenvolvem a sua capacidade interna de mudança. A avaliação externa de escolas não deve submeter-se à tirania da dimensão da prestação de contas, uma vez que as escolas são instituições muito particulares em que não pode ser descurada a dimensão humana. A identificação das margens de mudança implica uma contextualização social da instituição escolar, sendo necessário adaptar as abordagens sugeridas às especificidades de cada caso, ter em consideração os pontos de partida específicos das diferentes escolas e conhecer a evolução produzida em cada uma.

2. Limitações do Estudo

Uma das “exigências específicas” para a definição de um problema é a sua “praticabilidade” (Tuckman, 2002). Assim, a delimitação da área de estudo teve em conta o tempo necessário para a conclusão do mesmo. Esta condicionante levou à decisão de se contemplar apenas a análise documental na recolha de dados, deixando de fora a possibilidade de se realizarem entrevistas, a alguns docentes, sobre o impacto da avaliação externa das escolas sentido no terreno, de modo a permitir proceder à triangulação dos dados.

Como investigadores inexperientes que somos, outro dos aspetos que importa referir prende-se com a nossa parca experiência ao nível do tratamento dos dados, recorrendo à técnica de análise de conteúdo. Quando realizamos as grelhas de análise de conteúdo, identificamos um conjunto de categorias e subcategorias que nos pareceram relevantes *a priori*, no entanto, após a leitura atenta dos relatórios, constatamos existirem outras categorias e subcategorias de relevo que nos levaram a rever e a alterar as grelhas inicialmente realizadas.

É também importante referir que, apesar de predominarem os relatórios bem escritos, concisos no texto e consistentes nos comentários, a sua padronização dificulta o conhecimento das dinâmicas específicas de cada escola. O modelo de avaliação externa é muito generalista e as considerações que são feitas não têm em conta a especificidade de cada contexto onde se insere determinada escola, tornando os relatórios numa espécie de manual de boas práticas, onde muitas vezes não se consegue distinguir o caminho

realizado por cada instituição escolar no desencadeamento de procedimentos de melhoria. Ficou de fora, neste estudo, a análise individual das escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) que, pela sua especificidade, poderiam ser alvo de uma análise particular, embora o modelo de avaliação externa seja baseado sempre nos mesmos critérios independentemente de cada realidade escolar, pressupondo uma padronização que, de facto, não existe. A análise separada destes relatórios poderia percecionar como estas escolas diferentes tendem a resolver os seus problemas de modo diferente.

3. Sugestões para Futuras Investigações

Neste estudo, tentamos triangular a supervisão, colaboração e a liderança com A triangulação da supervisão, colaboração e liderança com a análise dos resultados permitiria verificar se existe uma correlação entre estas dinâmicas e os resultados obtidos pelos alunos, ou seja, se boas práticas correspondem a bons desempenhos e vice-versa. A percepção dos atores no terreno sobre a avaliação externa de escolas teria como objetivo principal afirmar ou infirmar o impacto da avaliação externa nas dinâmicas praticadas, e perceber se o raio de ação da AEE se repercute em todos os envolvidos na ação educativa, ou se se restringe a um número reduzido de pessoas, nomeadamente à direção e às lideranças intermédias.

Um dos aspetos mais importantes e que está praticamente ausente das práticas observadas nas escolas é a supervisão em sala de aula. Sendo que o próximo ciclo avaliativo terá o seu início no ano letivo de 2016/2017 e sabendo que essa observação é uma das intenções da IGEC, indo ao encontro do que defendem vários autores que denunciam o carácter limitativo da avaliação de escolas que fica à porta da sala de aula, será interessante estudar como se implementará esse modelo e de que modo a supervisão de aulas estará ao serviço da melhoria das práticas. Acreditamos que esta supervisão deverá ser colaborativa, no sentido de promover um apoio mútuo e a partilha de métodos, estratégias e materiais. Enquanto os professores não se olharem como um corpo profissional de pessoas que se complementam e se fortalecem mutuamente, um corpo coeso, capaz de questionar, confrontar para valorizar e refletir para adaptar as suas práticas, nenhuma mudança é possível nas escolas.

a avaliação externa das escolas. Pelo facto de se estar perante uma dissertação de mestrado, limitada pela dimensão e pelo tempo, excluíram-se dois aspetos que seriam importantes para uma futura investigação: por um lado, a análise dos resultados dos alunos e, por outro, a perceção que os atores educativos no terreno têm acerca da avaliação externa das escolas.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Orgs.). *Avaliação de organizações educativas. Atas do II simpósio sobre a organização e gestão escolar* (pp. 31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Afonso, A. J. (2010). Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In Esteban, M. T.& Afonso, A. J. (Orgs.), *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 147-170). S. Paulo: Cortez Editora.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Afonso, N., & Costa, E. (2011). A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In Barroso, J. & Afonso, N. (Orgs.), *Políticas educativas - Mobilização de conhecimento e modo de regulação* (pp.155-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alarcão, I. (ed.) (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (org.) (2001a). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (org) (2001b). *A escola reflexiva e nova racionalidade*. S. Paulo: Artmed Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez.

Alarcão, I. (maio de 2015). *A natureza (inter) da supervisão*. Comunicação apresentada no Encontro Supervisão, Liderança (s) e Avaliação: tendências e desafios na escola de hoje. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Ed. Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, I. S. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Administração Curricular.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de investigação qualitativa*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. (13.^a ed). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2011). Conhecimento e ação pública: as políticas educativas sobre a gestão e a autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In Barroso, J. & Afonso, N. (Orgs.), *Políticas educativas - Mobilização de conhecimento e modo de regulação* (pp. 27-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. Acedido em janeiro 9, 2015, em <http://www.ipb.pt/~mjt/documdisciplinas/investigacaocolaborativa.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados: o que nos ensina a investigação. In Machado, J. & Alves, J., (Orgs.), *Melhorar a escola* (pp. 107-122). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. Acedido em maio 28, 2015, em <http://www.fmleao.pt/ficheiros/Melhorar/Melhorar-a-escola.pdf>
- Brigas, J. M. (2012). *Modelos de avaliação externa das escolas – o caso português no contexto europeu* (Dissertação de mestrado). Retirado de RepositoriUAb. (10400/2203).
- Capela, L. (março de 2015). *O futuro do modelo de avaliação externa das escolas*. Comunicação apresentada no Seminário Avaliação Externa das Escolas. Coimbra.
- Cardoso, F.; Mota, F. & Pinheiro, T. (2000). A situação da formação dos supervisores em Portugal. In *Revista Inovação*, 13 (2-3), 83-101.
- Casanova, M. P. (2010). *Estruturas intermédias e gestão curricular*. Lisboa: Vírgula.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas de educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. C. (2010). Políticas de avaliação de escolas em Portugal. *Revista Ibero-americana de Evaluación Educativa*, 3 (3), 9-21. Acedido em dezembro 15, 2014, em <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol3-num3/art1.pdf>
- Clímaco, M. C. (2011). Percursos da avaliação externa das escolas em Portugal. In *Atas do Seminário Avaliação das escolas dos ensinos básicos e secundário: Perspetivas para um novo ciclo ao avaliativo*, (pp. 69-212). Acedido em setembro 18, 2014, em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/742-avaliacao-das-escolas-dos-ensinos-basico-e-secundario-perspectivas-para-um-novo-ciclo-avaliativo>
- CNE. (2008). Parecer sobre a avaliação externa das escolas. In *Pareceres de 2008* (47-67). Lisboa: Conselho nacional de educação, Acedido em janeiro 12, 2015, em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/pareceres-2008.pdf

- CNE. (2011a). *Parecer sobre a avaliação externa das escolas (2007-2009)* (pp.43-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido em janeiro 8, 2015, em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/533-11_Pareceres_2010.pdf
- CNE. (2011b). *Pareceres 2010*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido em fevereiro 2, 2015, de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/533-11_Pareceres_2010.pdf
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Costa, N. & Pacheco, J. A. (2013). Impacto e efeitos da avaliação externa nas estruturas intermédias de gestão. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4020-4030). Braga: Universidade do Minho.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios. In *Revista Educar*, (13), 213-230. Curitiba: Editora UFPR. Acedido em janeiro 10, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Estevão, C. (2000). Liderança e democracia: o público e o privado. In Costa, J. A; Neto-Mendes, A. & Ventura. A. (Orgs.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Atas do 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Eurydice. (2008). *Níveis de autonomia e de responsabilidades dos professores na Europa*. Bruxelas: Comissão europeia. Acedido em fevereiro, 2, 2015, em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094PT.pdf

- Flores, M. A. et al. (2009). Possibilidades e desafios em contexto de trabalho: um estudo internacional. In Flores, M. A. & Veiga Simão, A. (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas* (pp.119-152). Mangualde: Pedagogo
- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores: da organização à pessoa*. Vol. II. Porto: Porto Editora.
- Forte, A. & Flores, M. A. (2011). Aprendizagem e(m) colaboração: Reflexões sobre um projeto de intervenção/formação numa escola EB2/3. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 45 (2), 93-131. Acedido em julho 31, 2015, em <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1343>
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2002). *A Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (2002). Leadership and Sustainability. In *Principal Leadership*, vol. 3 (4). Acedido em julho, 16, 2015 em <http://www.michaelfullan.ca/media/13396047460.pdf>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (Coord.). *Professores e a sua formação* (pp.53-76). Lisboa: Instituto de Educação Educacional.
- Gaspar, M. L.; Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (2), 29-57. Porto: Universidade Católica do Porto. Acedido em junho 1, 2015, de http://www1.porto.ucp.pt/twt/revistainvestigacaoeducacional/MyFiles/MyAutoSiteFiles/CondicoesFuncionamento215794173/smcastro/RPIE12/02.A_Supervisao_Pedagogica_Significados_Operacionalizacao.pdf

- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação nas escolas. In Nóvoa, A (Coord.). *As organizações escolares em análise* (pp. 141-161). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Glickman, Carl D. (1985). *Supervision of instruction: a developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gomez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (Coord.). *Professores e a sua formação* (pp.95-114). Lisboa: Instituto de Educação Educacional.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide- Portugal: McGraw- Hill de Portugal.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hipólito, J. (2011). A contratualização como instrumento da ação pública. In Barroso, J. & Afonso, N. (Orgs.), *Políticas educativas - Mobilização de conhecimento e modo de regulação* (pp. 87-121). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento. In Nóvoa, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise* (pp. 43-74). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- IGE. (2007). *Plano de atividades*. IGE/ME. Acedido em fevereiro 23, 2015, em, http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/PA_2007.pdf
- IGE. (2009a). *Avaliação externa das escolas 2007-08*. IGE/ME. Acedido em junho 22, 2015,de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2007_2008_RELATORIO.pdf

- IGE. (2009b). *Avaliação externa das escolas. Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa. IGE/ME. Acedido em janeiro 6, 2015, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf
- IGEC. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa das escolas. Relatório Final*. Lisboa: IGE/ME. Acedido em janeiro 5, 2015, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf Leite, C. (março de 2015). *Estudo de caso. Comunicação apresentada no seminário avaliação externa das escolas. Coimbra*.
- Leite, C. (março de 2015). *Estudo de caso*. Comunicação apresentada no Seminário Avaliação Externa das Escolas. Coimbra.
- Leite, C. & Pacheco, J. (2009). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam “A prestação do serviço educativo” do processo de avaliação externa de escolas*. Porto: IGE. Acedido em maio 16, 2015, em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64409/2/90666.pdf>
- Lessard-Hérbert; G. M. & Boutin. G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2002). Avaliação e conceções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura. A. (Orgs.) *Avaliação de organizações educativas. Atas do II Simpósio sobre a Organização e Gestão Escolar* (pp. 17-29). Aveiro: Universidade de Aveiro,.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições Asa.
- Machado, M. G. (2014). *Lideranças curriculares intermédias no contexto da avaliação externa das escolas em Portugal*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

- Maio, N.; Silva, H. & Loureiro, A. (2010). A supervisão: funções e competências do supervisor. *EDUSER – Revista de educação e supervisão pedagógica*, Vol.2 (1), 37-51. Acedido em junho 1, 2015, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3447/1/46-151-1-PB.pdf>
- Marchesi, A. (2008). *O bem-estar dos professores*. Porto Alegre: Artemed.
- Moreira, M. (2015). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J., Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2013) A contextualização curricular como referente da avaliação externa das escolas. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.4328-4050). Braga: Universidade do Minho,. Acedido em maio 16, 2015, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/69903/2/90813.pdf>
- Neto-Mendes, A. (2002). Os sentidos da avaliação. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Orgs.) *Avaliação de organizações educativas. Atas do II Simpósio sobre a organização e gestão escolar* (pp. 11-14). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992a). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992b). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Coord.), *Professores e a sua formação* (pp.15-33). Lisboa: Instituto de Educação Educacional.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Acedido em maio, 21, 2015, de <http://www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalisis.htm>
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Acedido em julho, 23, 2015, de http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf

Oliveira, M. L. (2001). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, I. (Org.) *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.15-33). Porto: Porto Editora.

Oliveira, N. S. (2006). *O portfolio reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional*. Dissertação de mestrado. Retirado de RepositóriUA. (10773/4986).

Pacheco, J. A. (org.) (2014). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/concetual*. Porto: Porto Editora.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation Methods*. (2.^aed.). California: Sage.

Pereira, F. & Neto-Mendes, A. (2005). Colaboração docente na gestão do currículo. O papel do departamento curricular. In Costa, J. A., Andrade, I., Neto-Mendes, A. & Costa, N. (Orgs.), *Gestão Curricular. Percursos de investigação* (pp. 143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.

Prates, M. L.; Aranha, A.; Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola atual. *Revista Eduser: Revista de educação*, 2 (1), 20-36. Acedido em junho, 2, 2015, em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/41/20>

Quintas, H. & Gonçalves, J. A. (2012). A liderança das escolas em três regiões portuguesas: uma visão a partir da avaliação externa. In *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 89-116. Acedido em junho 5, 2015, em <file:///C:/Documents%20and%20Settings/paula.santos/Os%20meus%20documentos/Downloads/3003-7022-1-SM.pdf>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (2.^aed.). Lisboa: Gradiva.

Rangel, M. (2008). Supervisão pedagógica. Princípios e Práticas. (8.ªed.). Campinas: Papirus. Acedido em novembro 23, 2015, em https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=wIPogJGwD0gC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Rangel,+supervis%C3%A3o+pedag%C3%B3gica&ots=bmNmYe8Arn&sig=D4Bv45TXp8Pyvjp_HN7UmAirY8Q#v=onepage&q=Rangel%2C%20supervis%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica&f=false

Rocha, A. (2012). Avaliação externa de escolas - resultados e autoavaliação. Que relação? In *Revista de Educación*, (14), 207-223. Acedido em junho 23, 2015, em <http://www.forodeeducacion.com/numero14/FdE%2014%20-%20016.pdf>

Rodrigues, A. (1997). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In *Atas do VII colóquio de AIPELF* (pp. 123-133). Lisboa: FPCE-UL.

Roldão, M. C. (2001). A escola como instância de decisão curricular. In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 67-77). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2006). Trabalho colaborativo – o que fazemos e o que não fazemos nas escolas. In *Revista Noesis*, (66), 22-27, Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. In *Revista Noesis*, (71), 24-29, Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas? In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 7-28. Porto: Universidade Católica do Porto.. Acedido em junho 1, 2015, em <http://www1.porto.ucp.pt/twt/revistainvestigacaoeducacional/MyFiles/MyAutoSiteFiles>

[/CondicoesFuncionamento215794173/smcastro/RPIE12/01.Supervisao_Conhecimento_Melhoria.pdf](#)

Sá-Chaves, I. (1994). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de doutoramento. Lisboa: Fundação Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Sá-Chaves, I. (2000a). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e outros profissionais*. Estudos temáticos I. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2000b). *Portfolios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão. Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2001). Supervisão reflexiva: a passagem do Eu Solitário ao Eu Solidário. In Alarcão, I. (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 81-85).Porto: Porto Editora.

Sanches, M. F. (2000). Da natureza e possibilidade de liderança colegial das escolas. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Orgs), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sanches, M. F. & Soares, G. I. (2005). Liderança escolar: modos de sentir e atuar em situações de governação da escola. In *Itinerários: investigação e educação* (pp. 1599-1606). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Santiago, P. (2010). Avaliação das escolas: um quadro concetual e práticas internacionais. In CNE (org.) *Atas do Seminário Avaliação das escolas dos ensinos básicos e secundário: Perspetivas para um novo ciclo avaliativo* (pp.27-51). Acedido em setembro 21, 2014, em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/742-avaliacao-das-escolas-dos-ensinos-basico-e-secundario-perspectivas-para-um-novo-ciclo-avaliativo>

- Santiago, R. (2001). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In Alarcão, I. (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 27-41). Porto: Porto Editora.
- Schenkel, M. (2005). Professor reflexivo: da teoria à prática. In Sá-Chaves, I. (Org.). *Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro* (pp. 121-131). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.). *Professores e a sua formação* (pp.79-91). Lisboa: Instituto de Educação Educacional,
- Silva, J. A. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: estudo de impacto do programa de avaliação integrada* (Tese de Doutoramento). Retirado de RepositóriUA. (10773/1102). Acedido em julho 22, 2015, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1102/1/2007001417.pdf>
- Silva, J. C. (2013). *Estratégias de liderança de um diretor escolar* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Retirado de RepositoriUL. (10451/10281).
- Silvestre, M. J. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas* (Tese de Doutoramento em Ciências de Educação). Retirado do Repositório da Universidade de Évora (10174/10836).
- Simões, M. & Simões, R. (1995). Nível do ego e dos processos metacognitivos no contexto da formação e supervisão. In Alarcão, I. (Org.). *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 109-123). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Soares, I. (1995). Supervisão e inovação numa perspetiva construtivista do desenvolvimento. In Alarcão, I. (Ed.) *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 137-147). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação em estudos de caso*. Lisboa: Edição Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J. (2001a). Contributos pedagógicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In Alarcão, I. (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 56-66). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2001b). Relações interpessoais numa escola reflexiva. In Alarcão, I. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 31-64). S. Paulo: Artmed.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles: Sage.
- Terrasêca, M. (2011). Refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: Avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto atual. In *Atas do Seminário Avaliação das escolas dos ensinos básicos e secundários: Perspetivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 109-137). Porto: Universidade do Porto. Acedido em 23 julho, 2015, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/61820/2/90436.pdf>
- Tuckman, B. W. (2002) *Manual de investigação em educação: como conhecer e realizar o processo de investigação em educação*. (2.ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga Simão, A. et al. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. In *Revista Sísifo*. Revista de Ciências de Educação, (8), 61-74. Acedido em julho 3, 2015, em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_22_fom_prof_cont_colabortativos_amvsimao.pdf

Vieira, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira. F. & Moreira. M. F. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. MEC: Cadernos do CCAP (1). Acedido em junho 2, 2015, em file:///F:/MESTRADO/2%C2%BAANO/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf

Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, regulamenta o funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, lei de bases do sistema educativo, que “estabelece o quadro geral do sistema educativo”.

Decreto – Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, “Contém as normas orientadoras da profissionalização em serviço que se aplicam aos professores dos ensinos preparatório e secundário pertencentes aos quadros com nomeação provisória.”

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, “Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.”

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril - Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio - que aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar.

Decreto-Lei n.º 115-A /98, de 4 de maio, “É aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.”

Despacho conjunto n.º 198/99, de 15 de fevereiro, “Aprova o conjunto referencial de perfis de formação especializada dos docentes do ensino básico e secundário e dos educadores de infância.”

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”.

Decreto-Lei 31/2002, de 20 de dezembro, “aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).”

Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, que procede à “constituição de um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas.”

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, “Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.”

Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho, que estabelece as percentagens máximas para a atribuição das classificações de Excelente e de Muito Bom, tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa das escolas.

Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março, que cria, sob coordenação da Inspeção-Geral da Educação, um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 137/12, de 2 de julho, que altera o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

